

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Departamento de Sociología IV



TESIS DOCTORAL

**Las misiones de las universidades europeas y
estadounidenses. Un análisis sociohistórico de sus
transformaciones**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Joan Pedro Carañana

Director

Manuel Martín Serrano

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Ciencias de la Información

Departamento de Sociología IV



**LAS MISIONES DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS Y
ESTADOUNIDENSES. UN ANÁLISIS SOCIOHISTÓRICO DE
SUS TRANSFORMACIONES**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

Joan Pedro Carañana

DIRECTOR:

Dr. Manuel Martín Serrano

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Ciencias de la Información

Departamento de Sociología IV



**LAS MISIONES DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS Y
ESTADOUNIDENSES. UN ANÁLISIS SOCIOHISTÓRICO DE
SUS TRANSFORMACIONES**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

Joan Pedro Carañana

DIRECTOR:

Dr. Manuel Martín Serrano

Madrid, 2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1. Objetivos y acotación del objeto de estudio	7
1.2. Marco teórico.....	9
1.3. Procedimiento metodológico	10
SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS.....	13
CAPÍTULO 2: LA BAJA EDAD MEDIA (SIGLOS XI-XV)	15
2.1. Los altos estamentos: Proporcionar seguridad a los universitarios para que desarrollen vínculos entre el <i>bios theoretikos</i> y el <i>bios praktikos</i> , con el objetivo de proporcionar servicios a los poderes vigentes.....	17
2.1.1. La iglesia en los años previos a la fundación formal de las universidades: Transmitir un conocimiento centrado en el <i>bios theoretikos</i>	24
2.1.2. El sacro imperio romano germánico en la institucionalización de las universidades: El fortalecimiento y difusión del derecho civil romano que sirve al sacro imperio	26
2.1.3. Las monarquías: El fortalecimiento y difusión del derecho que sirve a las monarquías absolutistas.....	28
2.1.4. El papado: El control de la universidad para ponerla al servicio del papado y la jerarquía eclesiástica	29
2.1.4.1. La censura del derecho civil y la enseñanza de teología y derecho canónico para el desempeño de las profesiones eclesiásticas.....	30
2.1.4.2. Proporcionar consejo experto al papado.....	32
2.1.4.3. La difusión de lenguas y saberes útiles para propagar la fe y hacer proselitismo religioso	32
2.1.4.4. Apartar a los movimientos contrarios al orden establecido (los Goliardos)	33
2.1.4.5. Identificar y condenar las herejías (el Wyclifismo).....	36
2.2. El papado: Prohibir obras de Aristóteles sobre filosofía natural y subordinar la filosofía a la teología, para subordinar la razón a la fe.....	37
2.3. El papado: Excluir los conocimientos “mágicos” para evitar que se violen los principios de la naturaleza establecidos por Dios.....	41
2.4. Las élites políticas: Fundar y financiar universidades para contribuir al desarrollo de las ciudades	44
2.5. Conclusiones	49
CAPÍTULO 3: LA TEMPRANA EDAD MODERNA (1450-1750).....	51
3.1. Humanistas vs escolásticos: Promover el humanismo para contribuir al Renacimiento vs reprimir su avance	52
3.1.1. Promover un conocimiento basado en la dignidad humana para comprender los nuevos tiempos y poder actuar humanamente vs detener su desarrollo	54
3.1.1.1. Promover el enfoque filológico-histórico vs detener su avance	58
3.2. Distintos líderes religiosos y seculares: Promover la Reforma vs la Contrarreforma vs la tolerancia	59

3.2.1. Líderes protestantes: Promover la Reforma protestante y reprimir las doctrinas disidentes	60
3.2.2. Los líderes católicos: Promover la Contrarreforma católica y reprimir las doctrinas disidentes	62
3.2.3. El gobierno de Venecia y S. Castalión: Promover la tolerancia académica de los distintos credos, para contribuir a la tolerancia religiosa y al bienestar económico	65
3.3. Científicos vs la Iglesia: Promover la ciencia y una nueva visión de la naturaleza vs bloquearla	68
3.3.1. Magos y científicos: Difundir la ciencia para ejercer un control armónico de la naturaleza y mejorar la vida humana	73
3.3.2. Las autoridades religiosas: Bloquear la difusión de la nueva ciencia para mantener la visión del mundo religiosa.....	80
3.3.3. Los científicos: Abandonar el modelo mecánico y promover una nueva visión de la naturaleza de la que se deriva la idea de que los humanos no son capaces de conocerla y dominarla con completamente	84
3.4. Las autoridades seculares y laicas: Difundir conocimientos de utilidad práctica entre las élites sociales para servir a los Estados religiosos	88
3.5. Conclusiones	90
CAPÍTULO 4: LA ILUSTRACIÓN (FINALES DEL SIGLO XVII – PRINCIPIOS DEL XIX)	93
4.1. Alemania	94
4.1.1. Kant: La difusión de una educación en la que el ser humano pueda servirse de su propio entendimiento, desenvolver todas sus disposiciones naturales y <i>salir de la minoría de edad</i> , para crear una sociedad mejor conforme a la idea de humanidad.....	95
4.1.2. Humboldt: Establecer un sistema nacional de educación pública que difunda la ciencia y los valores ilustrados, para la humanización de la sociedad (libertad, cooperación, igualdad) en armonía con la naturaleza	97
4.1.3. Fichte: Desarrollar un sistema educativo estatal basado en el patriotismo y la esencia del espíritu prusiano, que someta las pulsiones de la naturaleza humana, para la creación de un Estado-nación autoritario y nacionalista	100
4.1.4. Los gobiernos absolutistas: La persecución de los <i>Demagogos</i> y otros universitarios subversivos, para frenar la Ilustración y el liberalismo.....	100
4.2. Francia	101
4.2.1. La revolución francesa: Crear un sistema educativo público universal que mediante la libertad académica difunda los saberes acordes con la naturaleza humana, para impulsar el desarrollo de la humanidad, su felicidad, su igualdad y su libertad	101
4.2.2. Bonaparte: Crear un sistema educativo moderno bajo control estatal que esté al servicio del emperador, la monarquía, el Estado, la patria, la religión católica y la industrialización	105
4.2.3. Las fuerzas reaccionarias: El cierre de centros universitarios y la introducción del clero entre el profesorado, para frenar la Ilustración, el liberalismo y la modernización	106
4.3. Inglaterra	107
4.3.1. Godwin: Iluminar el entendimiento del pueblo, para que las naciones sean gobernadas conforme a la opinión de sus ciudadanos y puedan crear un mejor modo de existencia social	107
4.3.2. Locke: Llenar de conocimientos y modales el “empty cabinet” de los <i>gentlemen</i> , para que desarrollen su felicidad, sirvan al Estado y dirijan las opiniones del pueblo	109
4.3.3. Intelectuales conservadores: Eliminar los saberes democráticos e imprimir las doctrinas políticas y civiles despóticas en las mentes de las clases dominantes, para que éstas puedan influir y gobernar sobre la mayoría.....	110
4.4. EEUU.....	112

4.4.1. Jefferson: Entre la educación para la libertad y para el control social	112
4.4.2. Varios Padres Fundadores: La enseñanza del patriotismo y la política republicana, para servir al gobierno, al Estado y a la república	114
4.5. España	116
4.5.1. Felipe V: La censura de las ideas disidentes y la implantación de los conocimientos tradicionales, para mantener la monarquía absolutista y el poder de la iglesia católica	117
4.5.2. Carlos III y Carlos IV: La combinación de modernización y tradicionalismo, para servir al Estado monárquico despótico-ilustrado	118
4.6. Conclusiones	121
CAPÍTULO 5: LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL (SIGLO XIX).....	125
5.1. Europa.....	126
5.1.1. El socialismo utópico: La difusión de un conocimiento científico de la sociedad que sirva para construir un sistema industrial socialista	126
5.1.1.1. Saint-Simon: El conocimiento científico y racional de la sociedad, para que las élites industriales educadas organicen un sistema industrial socialista basado en la cooperación intra e interclasista	126
5.1.1.2. Fourier: El conocimiento científico de la sociedad a través del estudio de las pasiones, de manera que los humanos puedan liberarlas y construir un sistema agrícola-industrial socialista basado en la asociación voluntaria de los trabajadores	127
5.1.1.3. Owen: El conocimiento científico y racional de la sociedad, para crear un sistema industrial socialista basado en la felicidad, la justicia y la cooperación intra e interclasista.	128
5.1.2. El anarquismo: La unión de la teoría y la práctica de una manera colectiva y cooperativa, para contribuir a la liberación de los instintos humanos de solidaridad y libertad y organizar la sociedad a partir de la libre asociación de los trabajadores	129
5.1.2.1. Desarrollar una educación acorde con la naturaleza.....	130
5.1.2.2. La crítica a los conocimientos establecidos por no corresponderse con las leyes de la naturaleza y por emplearse para un gobierno de sabios que ejerce el control social	130
5.1.2.3. La propuesta alternativa: Una educación colectiva, teórica y práctica, basada en las leyes de la naturaleza, que facilitará la emancipación intelectual y material de los trabajadores y la revolución anarquista	132
5.1.3. Marx y Engels: La unión de la teoría y la práctica de una manera colectiva y solidaria por parte del proletariado, para la transformación revolucionaria de las ideas y de las condiciones materiales, lo que permitirá el desarrollo pleno del potencial humano y la construcción de una sociedad comunista	134
5.1.3.1. La elaboración de teoría crítica de la sociedad capitalista y de la apropiación burguesa de la ciencia y la educación por contribuir a la acumulación de capital, a la alienación y a la justificación ideológica del sistema.	134
5.1.3.2. Actuar sobre la educación y los conocimientos al tiempo que sobre el mundo material, para llevar a cabo el cambio revolucionario integral	137
5.1.3.3. La unión de la teoría y la práctica revolucionarias de una manera colectiva y solidaria, para el desarrollo pleno del potencial humano	138
5.1.4. The Working Men's College: Proporcionar una educación liberal, humanista, espiritual y cooperativista, para crear una sociedad basada en cooperativas y en el socialismo cristiano.....	139
5.1.5. Comte: Desarrollar la ciencia social positiva, para la subordinación del conocimiento y de las personas al capitalismo industrial	141
5.1.6. Université Libre de Bruxelles: La libertad académica y la enseñanza del amor práctico a todo tipo de personas, para la felicidad, la colaboración y el desarrollo de la humanidad	143
5.1.7. El Cardenal Newman: La fundación de una universidad católica en Dublín que enseñe el conocimiento universal y armonice la razón con la fe, para formar al gentleman católico como líder social	145

5.1.7.1. La enseñanza del conocimiento universal <i>per se</i>	145
5.1.7.2. La armonización de la razón con la fe	146
5.1.7.3. El cultivo del intelecto del gentleman para elevar el tono intelectual de la sociedad e influir sobre la población para que sea más obediente	147
5.2. Estados Unidos	148
5.2.1. Charles F. Adams y otros: La formación de las élites intelectuales y económicas para contribuir a que puedan gestionar las instituciones, liderar el país y promover la adaptación de las clases trabajadoras a las condiciones del sistema industrial y de su gobierno	148
5.2.2. Morrill Act: La expansión de la educación superior a las clases trabajadoras para contribuir a la humanidad y a la igualdad vs contribuir a la adaptación de la clase trabajadora al sistema industrial	149
5.3. España (1808-1902)	153
5.3.1. El gobierno liberal durante el reinado de José I Bonaparte (1808-1813) y la Guerra de la Independencia Española (1808-1814): La implantación de algunas libertades académicas y la enseñanza del constitucionalismo monárquico, de ciencia y saberes ilustrados, para afianzar la monarquía constitucionalista y la vida humana	154
5.3.2. Fernando VII (1814-1833): La recuperación de los conocimientos tradicionales y la censura de los saberes ilustrados, para contribuir a la Restauración y la reproducción del absolutismo monárquico y del poder de la iglesia	155
5.3.3. Conservadores vs moderados vs progresistas (krausistas) en el Reinado de Isabel II (1833-1868): Las luchas universitarias entre la tradición y la modernización, para mantener, reformar o transformar el orden social	157
5.3.4. El gobierno progresista en la monarquía democrática de Amadeo I (1870-1873): La libertad académica, el cambio pedagógico y la apertura a nuevos grupos sociales (mujeres, clases populares), para afianzar la monarquía democrática y el progreso de toda la sociedad	160
5.3.5 El gobierno progresista de la Primera República (1873-1874): La modernización de los centros y las enseñanzas, para el desarrollo social progresista.....	161
5.3.6. Reaccionarios vs progresistas (krausistas y otros) en la Restauración de Alfonso XII y Alfonso XIII (1874-1902): La imposición de conocimientos católicos y monárquicos para servir al orden establecido vs la difusión de la ciencia y del krausismo para el progreso civilizatorio y la liberación humana.....	161
5.4. Conclusiones	165
CAPÍTULO 6: PERIODO DE ANTAGONISMOS POR LA HEGEMONÍA (1900-1945).....	167
6.1. EEUU.....	168
6.1.1. Goldman: Proporcionar libertad a los alumnos para que desarrollen todas sus facultades latentes y puedan realizarse en una unión armoniosa con la sociedad que permita la emancipación de la raza humana	168
6.1.2. Dewey: La cooperación, la experimentación y la unión de los conocimientos científicos con los saberes humanos, para el desarrollo de las capacidades naturales, la construcción de la democracia y la mejora de la humanidad en el futuro	169
6.1.3. Veblen: Abandonar el conocimiento mecanicista y eliminar los consejos de administración para facilitar la autonomía que permite el desarrollo de la investigación curiosa y el trabajo creativo con independencia de las demandas de la industria, la política y las convenciones sociales	170
6.1.4. Sinclair: Reemplazar una universidad al servicio de los privilegios especiales (la plutocracia), por una universidad pública controlada por los sindicatos de granjeros y trabajadores, que esté al servicio del bienestar de la humanidad, de la libertad y la justicia	171
6.1.5. Las élites estatales y empresariales conservadoras: Sustituir los elementos educativos relacionados con la organización obrera por elementos educativos pro-capitalistas, que contribuyan a frenar a los movimientos revolucionarios y sirvan a las élites económicas y políticas.....	172

6.1.6. Flexner: Restablecer una universidad de élites con la unidad de propósito de dedicarse al <i>bios theoretikos</i> , para afianzar un sistema democrático basado en una aristocracia intelectual	173
6.1.7. La Wisconsin Idea: La expansión de la universidad a toda la población, el análisis experto de las condiciones sociales y el desarrollo de una ética de la tierra, para impulsar la reforma social progresista, el gobierno popular, el bienestar, la justicia social y el cuidado de la naturaleza.....	174
6.1.8. Black Universities: Proporcionar una formación apropiada para la población negra, de manera que pueda mejorar sus condiciones sociales y se desarrolle el alma humana	176
6.1.9. Bernays y otros científicos sociales: La introducción de las relaciones públicas y la propaganda, para que una minoría pueda influir sobre la mayoría y asegurarse su conformidad....	177
6.2. Europa.....	179
6.2.1. Las Universidades Populares: La cooperación a través de la educación científica y cultural, para que aumente la conciencia del proletariado y logre vivir las utopías	179
6.2.2. Russell: Proporcionar las herramientas y los incentivos para el desarrollo interno de los alumnos en función de sus propios intereses, para contribuir a crear un mundo más libre y humano	179
6.2.3. La Federación de Industrias de Alemania: Volver a una universidad de élites, para ahorrar costes y evitar tener un proletariado educado sin empleo	180
6.2.4. Ortega y Gasset: La transmisión de la cultura, para que la universidad vuelva a ser un poder espiritual y un principio promotor de la historia europea, facilitando la función de mandar en la sociedad y haciendo del hombre medio europeo un hombre culto	180
6.3. España (1902-1939)	183
6.3.1. Conservadores vs liberales y revolucionarios durante la crisis de la Restauración con Alfonso XIII (1902-1931) y la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930): La represión de la libertad académica para el mantenimiento de la monarquía y de la dictadura vs la difusión del krausismo y la lucha de clases para la liberación humana	183
6.3.2. Izquierdas vs derechas en la Segunda República (1931-1936): La difusión de la cultura ilustrada entre las clases populares, para impulsar la transformación democrática y progresista de la sociedad vs el control represivo de la educación, para frenar el progresismo y promover el falangismo	188
6.3.3. Unamuno vs Millán-Astray en la Guerra Civil (1936-1939): La tolerancia y la libertad de expresión, de pensamiento y de acción, para la defensa de la democracia vs la intolerancia y la represión, para imponer el totalitarismo fascista	192
6.4. El Nazismo alemán (1933-1945): Enseñar doctrinas nacional-socialistas y censurar otras perspectivas, para servir al totalitarismo Nazi	193
6.5. Conclusiones	194
CAPÍTULO 7: LA DICTADURA ESPAÑOLA (1939-1975/77).....	197
7.1. Misión Oficial: La enseñanza de conocimientos escolástico-falangistas, la censura rígida de los conocimientos alternativos y la represión de las actividades democratizadoras, para favorecer la reproducción de la dictadura fascista.....	198
7.2. Misiones alternativas: Democratizar la universidad, para democratizar la sociedad: Democracia socialista y democracia liberal	201
7.3. Conclusiones	206
CAPÍTULO 8: RUSIA Y LA UNIÓN SOVIÉTICA (1905-1953)	207
8.1. Rusia y la Unión Soviética (1905-1927)	207
8.1.1. Los movimientos revolucionarios democráticos de 1905: La unión con las masas para derribar el zarismo y construir el socialismo democrático	207

8.1.2. El Partido Comunista vs Intelectuales críticos durante el leninismo: La imposición excluyente de las ideas del Partido, para la conformación de una vanguardia intelectual que adapte la conciencia de las masas al programa bolchevique vs proporcionar la libertad de pensamiento independiente, para construir el socialismo democrático desde la base.....	209
---	-----

8.2. El estalinismo (1927-1953): Expandir el sistema universitario, dar un mayor impulso a la ciencia y aumentar el control sobre los conocimientos para la reproducción del Partido y de su dictadura de Estado industrializador	215
--	------------

8.3. Conclusiones	218
--------------------------------	------------

CAPÍTULO 9: PERIODO DEL PACTO ENTRE CAPITAL Y TRABAJO (1945-1970).....219

9.1. Internacional.....	223
--------------------------------	------------

9.1.1. UNESCO, ONU (Universidad de Naciones Unidas): La cooperación internacional en torno a la educación, la ciencia y la cultura, para avanzar en el entendimiento mutuo, el bienestar general, la supervivencia y los derechos humanos	223
---	-----

9.2. Europa.....	224
-------------------------	------------

9.2.1. Jaspers: Convertir la universidad en centro de vida espiritual (libertad académica y comunicación) en el que se busque la verdad y se impriman los rasgos correspondientes a un determinado ideal histórico, para que una minoría intelectual promueva la conciencia de la época.....	224
--	-----

9.2.3. El Plan Langevin-Wallon: La democratización de la educación (el acceso de todos a la cultura general y especializada), para asegurar la igualdad de oportunidades de desarrollo de las aptitudes individuales que permite trabajar en empleos apropiados y estar más unido al resto de ciudadanos	225
--	-----

9.2.4. Mayo del 68 francés: La transformación democrática de la universidad y la unión con la clase obrera, para contribuir a la rebelión contra las estructuras jerárquicas y autoritarias del capitalismo	226
---	-----

9.3. EEUU.....	228
-----------------------	------------

9.3.1. La G.I. Bill, la President's Commission on Higher Education, J. B Conant: Expandir el acceso a la educación superior y desarrollar las capacidades naturales de los alumnos, para fortalecer la democracia, la libertad personal y la justicia social	228
--	-----

9.3.2. Hutchins: La búsqueda de la verdad por sí misma, el cuestionamiento crítico y el diálogo permanente y la libertad de pensamiento entre las élites intelectuales, para tener una ciudadanía disciplinada y responsable que reproduzca la democracia.....	230
--	-----

9.3.3. Kerr: La mejora de la <i>multiversidad</i> con la incorporación de una variedad de servicios, para desarrollar la industria del conocimiento y contribuir a la salud económica, militar y política de la nación	231
--	-----

9.3.4. Teólogos conservadores (Rushdoony y Opitz): Contrarrestar la influencia de las corrientes transformadoras para desarrollar una educación cristiana y creacionista orientada al dominio sobre la naturaleza y las personas	232
--	-----

9.3.5. Los movimientos transformadores de los 60: El desarrollo de vínculos entre la teoría y la práctica, para contribuir a la liberación humana	232
---	-----

9.3.5.1. Estudiantes y profesores activistas de los años 60 (Rudd, Marcuse): El análisis de las condiciones económicas y políticas, la propuesta de alternativas y el activismo para oponerse al imperialismo, al racismo, al capitalismo y contribuir a la felicidad humana.....	233
---	-----

9.3.5.2. Mandel: La creación de una organización universitaria revolucionaria permanente y la unión de la teoría y la práctica, para contribuir a la liberación de la humanidad	234
---	-----

9.3.5.3. Zinn, Chomsky: Permitir la satisfacción de las necesidades intelectuales y creativas de los humanos, para impulsar la realización personal y la acción colectiva que ayudan a analizar, criticar y transformar la cultura y la estructura social en una dirección más justa	234
--	-----

9.3.5.4. Los pueblos originarios de EEUU: La creación de centros de estudios por parte de los pueblos originarios y el desarrollo de un conocimiento teórico-práctico respetuoso con la naturaleza, para restablecer la armonía con la Madre Tierra, preservar las tradiciones y modos de vida propios, tejer la unidad entre los pueblos, y luchar por la libertad, la justicia y la igualdad	235
9.3.6. La CIA, Nixon, Reagan: La disrupción de los movimientos universitarios democratizadores, el control y censura de los contenidos académicos y del profesorado disidente, y la promoción de las labores de propaganda e inteligencia, para contribuir a reducir el activismo social y a fortalecer el apoyo al Estado	237
9.4. Los países satélite de la Unión Soviética	238
9.4.1. Los movimientos revolucionarios contra la Unión Soviética en los años 50 y 60: La unión de la universidad con las masas, la libre búsqueda de la verdad y la aplicación del marxismo original, para lograr la independencia nacional y construir el socialismo democrático	238
9.5. Conclusiones	241
CAPÍTULO 10: LA GLOBALIZACIÓN (1970-)	243
10.1. EEUU	244
10.1.1. Las élites económicas y políticas: El control de las enseñanzas y la incorporación de la educación superior al mercado, para limitar la democracia y evitar cambios sociales	244
10.2. Europa	247
10.2.1. La ERT, la CE, la OMC y el informe Dearing: La reducción de la inversión pública y la mercantilización de la universidad, para estimular la actividad del sector privado	247
10.2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Impulsar la convergencia de los sistemas de educación superior para el desarrollo de Europa como una sociedad del conocimiento competitiva y cohesionada en el contexto de la globalización	248
10.3. Conclusiones	256
TERCERA PARTE: VISIÓN DE CONJUNTO	259
CAPÍTULO 11: RESUMEN	261
11.1. Modelo y componentes de análisis	261
11.2. Análisis	264
CAPÍTULO 12: CONCLUSIONES	285
12.1. Relaciones de ajuste y desajuste	285
12.2. Clasificación de las misiones en tipologías	288
12.3. Análisis sociohistórico	317
12.4. La misión de la universidad y la humanización de las sociedades	330
CUARTA PARTE: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS	339
CAPÍTULO 13: BIBLIOGRAFÍA CITADA EN LA TESIS	341
CAPÍTULO 14: ANEXOS	383
Anexo 1: Letra de la canción de los estudiantes trotamundos Wandering scholar	383
Anexo 2: Carta de la ordenación e inmunidad del estudio general ilderdense, Jaime II, 1300 (Latín y traducción)	383
Anexo 3: Traducción de la carta de Pierre de Blois	385

Anexo 4: Concilio de Basilea, Sesión 21, 9 de junio de 1435.....	386
Anexo 5: Cantos de goliardo	386
Anexo 6: El desarrollo del humanismo en las universidades italianas	386
Anexo 7: El desarrollo del humanismo en las universidades españolas	388
Anexo 8: La adaptación de las universidades a las necesidades sociales de las élites en la Temprana Edad Moderna	393
Annex 9: Summary and Conclusions: The Missions of Universities in Europe and the USA. A Socio-historical Analysis of their Transformations	397
Anexo 10: Notas.....	437

INTRODUCCIÓN

Es muy esencial saber con precisión lo que debe ser la educación, y el método que conviene seguir [...], para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. Ni aun se sabe a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón, [...] a las cosas de utilidad real, o si debe hacerse de ella una escuela de virtud, o si ha de comprender también las cosas de puro entretenimiento. [...] No hay aún nada que sea generalmente aceptado sobre los medios de hacer a la juventud virtuosa; pero siendo tan diversas las opiniones acerca de la esencia misma de la virtud, no debe extrañarse que lo sean igualmente sobre la manera de ponerla en práctica.

–Aristóteles, 384 a. C.-322 a. C.

¿Para qué son las universidades? [...] Por supuesto, el argumento de su valor e importancia tiene que ser presentado. [...] Estoy preguntando cómo deberíamos entender y caracterizar ahora lo distintivo de lo que las universidades hacen; [...] revitalizar formas de entender la naturaleza y la importancia de las universidades que se encuentran en peligro de perderse de vista en el presente.

–Stefan Collini, 2012¹.

Esta tesis de doctorado se ha escrito cuando los sistemas universitarios están experimentando una reorganización profunda en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si algo caracteriza los cambios en curso es la centralidad que pasa a ocupar el conocimiento en los procesos productivos y reproductivos de las sociedades globalizadas. En este sentido, el objetivo explícito del proyecto del EEES es que las universidades se conviertan en el motor de una economía del conocimiento, que permita impulsar el crecimiento, consolidar la cohesión social y afianzar el lugar privilegiado que históricamente ha ocupado Europa en el sistema mundial.

Las propuestas en torno a la universidad que se plantean en el actual contexto de la globalización, no surgen como determinación del destino, sino como contingencia de la historia. Los cambios en los sistemas universitarios y las transformaciones sociales con las que se han relacionado a lo largo de la historia, hacen posible la emergencia, en cada periodo, de distintas *misiones* universitarias. A partir de los cambios sociales y de las relaciones que mantienen las distintas propuestas entre sí, emergen misiones hegemónicas en cada periodo, que establecen el marco de cometidos y atribuciones de las universidades, hasta que son nuevamente puestas en cuestión por otras misiones alternativas. Como desarrolla la presente tesis, el combate permanente que se libra entre propuestas intelectuales diferentes llega a nuestros días y continuará en el futuro, salvo que llegue *el fin de la historia* de una institución que ha permanecido en el tiempo durante nueve siglos.

Esta tesis abarca un periodo histórico prolongado durante el cual las transformaciones funcionales de las instituciones universitarias han sido numerosas,

complejas y frecuentemente contradictorias. Desde su nacimiento en la Baja Edad Media al amparo del papado y del Sacro Imperio hasta ocupar un lugar estratégico en el desarrollo de la Unión Europea como sociedad del conocimiento, la universidad ha sido sede de muchos cambios, conflictos y alianzas. El recorrido histórico de las universidades que se presenta en esta investigación trata de explicar cómo se desarrollan, cambian, desaparecen o continúan las misiones universitarias.

Hoy, las sociedades se enfrentan a un desafío que ha cruzado transversalmente la historia de la educación superior y que da continuidad a las grandes cuestiones que plantearon los filósofos clásicos sobre el valor y la utilidad del conocimiento. Responder a la pregunta de *para qué existe la universidad* requiere tomar en consideración el contexto histórico en el que las sociedades europeas funcionan, así como las distintas corrientes que, a lo largo del tiempo, han contribuido a configurar la universidad del presente. Cuando las sociedades repiensen las misiones de la universidad, se abren espacios para la discusión intelectual que permiten captar el sentido de las instituciones universitarias y fijar objetivos que impulsen la contribución que la universidad ha realizado a la historia de la humanización. Como en el pasado, la validez de las distintas misiones que hoy se propongan podrá ser comprobada en el futuro, una vez se disponga de suficientes elementos de análisis para evaluar su participación en la práctica justa de las sociedades.

Marco académico de la investigación

La tesis doctoral ha sido llevada a cabo en el marco del Programa de Doctorado “Comunicación, Cambio Social y Desarrollo”, coordinado por la Sección de Comunicación del Departamento de Sociología IV (Métodos de Investigación y Teoría de la Comunicación) de la Universidad Complutense de Madrid. Este Programa de Doctorado fue distinguido con la “Mención de Calidad” por el Ministerio de Educación y Ciencia para el período 2005-2009. La tesis ha sido dirigida por el profesor Manuel Martín Serrano y se ha desarrollado en el seno del Grupo de Investigación de la Universidad Complutense “Identidades Sociales y Comunicación”, del que he formado parte como investigador en formación.

Orden de exposición de la tesis

La tesis está organizada en cuatro partes:

La primera parte corresponde al Capítulo 1 y presenta el diseño de la investigación. Se indican los objetivos del trabajo y se procede a la acotación del objeto de estudio, además de explicarse el marco teórico y el procedimiento metodológico.

La segunda parte abarca desde el Capítulo 2 hasta el Capítulo 10, donde se describen y explican las distintas misiones universitarias que se han propuesto en el periodo histórico que cada capítulo aborda de modo concreto (análisis). Estos periodos son la Edad Media, la Temprana Edad Moderna, la Ilustración, La Revolución

Industrial, el periodo fordista y, finalmente, la actual Globalización y la Revolución Tecnológica que alumbran el desarrollo de las llamadas sociedades del conocimiento. En la introducción de cada uno de los capítulos se indican las fuentes que se han empleado, así como la estructura concreta que siguen.

La tercera parte incluye un resumen en el Capítulo 11, orientado a la organización sistemática de los resultados de los análisis. Esta visión de conjunto, permite presentar las conclusiones en el Capítulo 12.

Por último, la cuarta parte está dedicada a la bibliografía citada en cada capítulo de la tesis (Capítulo 13) y a los anexos (Capítulo 14), que incluyen análisis y fuentes bibliográficas complementarias, así como una síntesis del proyecto de tesis en inglés basada en la introducción, el resumen y las conclusiones que se han presentado.

Agradecimientos

Esta tesis doctoral se ha realizado con una beca-contrato de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia e Innovación, a quien agradezco la financiación proporcionada en 2009-2013.

La Sección departamental de Sociología IV de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM ha sido fundamental para el desarrollo de la tesis y mi formación como investigador-docente. Ha sido un privilegio poder aprender de mi director de tesis, Manuel Martín Serrano, cuyas enseñanzas guardo en la mochila de saberes que acompaña a todo académico. La perspectiva sociohistórica que ha desarrollado el profesor Dr. Martín Serrano, ha permitido dotar de sentido la investigación de la misión de la universidad y comprender los cambios que han acontecido y la relevancia histórica de las reformas en curso. El profesor Dr. Francisco Bernete me ha proporcionado un apoyo constante, de rigor académico y valor humano, desde que llegué a Madrid para cursar el Máster en Teoría e Investigación de la Comunicación Social que él mismo coordina. La profesora Doctora Olivia Velarde, me incorporó al Grupo de Investigación “Identidades Sociales y Comunicación”, lo que me permitió participar en proyectos de investigación sobre la enseñanza de la comunicación en las universidades actuales, así como abordar con garantías la solicitud de la financiación concedida. El profesor Dr. Miguel Ángel Sobrino, director del programa de doctorado, ha sido una gran motivación para mantener el empeño de investigar el cambio social desde el pensamiento crítico y con la ética como brújula. Del profesor Dr. Vicente Baca agradezco especialmente sus conversaciones serenas y profundas, de las que espero haber aprendido valiosas lecciones, que la historia nos brinda a fin de observar los caminos de la humanización. También agradezco a los profesores doctores José Antonio Alcoceba, Coral Hernández, María Cadilla; a los profesores Javier Malagón y Jesús Gracia todo su apoyo y que compartiesen conmigo su visión innovadora sobre la universidad. Mis compañeros/as doctores Daniel Franco, Begoña Ballesteros, maestros Cristina López, Verónica Antolín, Belén Casas y Claudio Lagos

han sido fundamentales en todo el proceso y siempre han mostrado su disposición a colaborar.

El periodo doctoral no hubiese sido el mismo sin la formación académica y humana que me proporcionó la Universidad de Goldsmiths de Londres, donde realicé una estancia muy enriquecedora bajo la supervisión de Des Freedman, a quién agradezco sus gestiones, sus valiosos análisis sobre la universidad y la sociedad de Reino Unido y todo su apoyo y colaboración. Mis agradecimientos van, además, a todos los profesores y estudiantes con los que pude compartir y aprender, tanto en España como en Inglaterra. A José Ramón Urizar Salinas del Departamento de Filología Clásica de Universidad Autónoma de Madrid agradezco su valiosa colaboración en la traducción de los textos medievales en latín que incluye la tesis. Agradezco al sociólogo José María Tortosa su disposición a ayudarme con honradez intelectual y detalle desde que cursé la licenciatura en la Universidad de Alicante. También quiero mencionar a Begoña Gutiérrez, con quién siempre he mantenido conversaciones interesantes que siguen avanzando.

Si, como decía el filósofo, *yo soy yo y mis circunstancias*, no puede eludirse el hecho de que esta tesis es el resultado de un intenso trabajo individual que no sería posible sin el aprendizaje colectivo que he realizado junto a muchos compañeros de viaje. Mis agradecimientos, por tanto, a todos los estudiantes, profesores, ciudadanos activos y amigos que me han ayudado a conformar mis concepciones y que saben bien quiénes son y el cariño que les guardo. Por último, quiero dedicar un agradecimiento a los imprescindibles, José Ramón, Neus, Josep y Mar.

PRIMERA PARTE: DISEÑO DE **LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Objetivos y acotación del objeto de estudio

La investigación de tesis plantea los objetivos de identificar, describir y explicar un amplio repertorio de misiones de la universidad, así como las continuidades y los cambios que han experimentado a lo largo de la historia. El análisis está acotado geográficamente a la universidad en Europa y Estados Unidos. Respecto al viejo continente, se aborda el recorrido histórico de la institución desde su nacimiento en la Baja Edad Media hasta el actual desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, en el marco de la globalización y de la expectativa de construir una sociedad del conocimiento. El análisis de la universidad estadounidense abarca desde sus orígenes en los siglos XVII y XVIII, hasta los cambios que empiezan a tener lugar en el periodo de la globalización. Se comprende que la aportación más importante de esta tesis, será aclarar cuáles son los criterios sociohistoricos que permitan comprender la aparición, la vigencia y las rupturas que se identifican en el repertorio de misiones que se le han asignado a la universidad.

El desarrollo de los sistemas universitarios ha sido analizado por la historia de la educación, la historia de las ideas y, más concretamente, la historia de la universidad. El trabajo más completo sobre la historia de las universidades europeas es la serie de cuatro volúmenes dirigida por la Asociación de Universidades Europeas y editada por Hilde de Ridder-Symoens y Walter Rüegg (1992, 1996, 2004, 2011). Estos volúmenes, conformados por colaboraciones de un grupo numeroso de distinguidos académicos, han proporcionado bases sólidas sobre las que desarrollar el presente trabajo de tesis, que se distingue por tener un enfoque más concreto, centrado en la misión de la universidad. Si bien los volúmenes hacen referencia a las misiones y a la relación de las universidades con su contexto social tal y como se recoge a lo largo de la tesis, su trabajo desarrolla en mayor medida el análisis de las estructuras de las universidades, de los estudiantes y de las disciplinas académicas concretas. A fin de profundizar en la función de mediación social que ha desempeñado la universidad, la presente tesis introduce categorías de análisis sociohistórico complementarias y toma en cuenta procesos universitarios que no han sido cubiertos en estos volúmenes. No profundiza tanto en el detalle historiográfico sobre las universidades como los volúmenes citados y dirige su atención hacia el papel que cumplen las universidades en los procesos de cambio y reproducción social.

Otro trabajo valioso que ha analizado los cambios en las universidades Europeas es el volumen editado por Fernando Tejerina (2010). Presenta una colección de textos de reconocidos investigadores con más de 250 imágenes que ilustran el origen y desarrollo de las universidades, así como su papel en el avance científico y el progreso humano. El libro proporciona un análisis de la ciencia en distintos continentes del

mundo antiguo y su transmisión a Occidente, un tema que no se aborda en la presente tesis. Igualmente, el libro cubre temas que no forman parte del objeto de estudio de la tesis, como la universidad en América Latina. Han resultado de utilidad los capítulos sobre los orígenes medievales de la universidad, su desarrollo y transformación en la Ilustración y ulteriores cambios que han tenido lugar en la llamada universidad de masas y en las sociedades del conocimiento, en el marco de determinadas relaciones de poder. La investigación presente intenta profundizar en la misión de la universidad europea y estadounidense dedicando mayor espacio a las diferentes misiones que han competido entre sí en cada periodo y a distintos fenómenos sociales con los que las universidades se han vinculado.

El análisis de John C. Scott (2006) se asemeja al que se desarrolla en las siguientes páginas, puesto que estudia las transformaciones en la misión de la universidad, tanto en Europa como en EEUU, desde sus orígenes hasta el presente. Tratándose de un artículo, el análisis de Scott está acotado al vínculo de la misión con el desarrollo histórico de los Estados-nación. Según su análisis, en el periodo previo al Estado-nación las universidades desarrollaron las misiones de enseñanza e investigación desde sus mismos orígenes medievales. La misión de la investigación, como una misión financiada regularmente y complementaria con la de enseñanza, emergió en la Alemania pre-Industrial anterior a la unificación nacional (1800s). En el periodo del Estado-nación, se desarrolló una misión que habría surgido hacia 1500 y que consiste en el servicio al gobierno del Estado-nación. Hoy, esta misión continúa presente. En el mismo periodo surge la misión de la democratización, entendida como servicio al individuo del Estado-nación. En tercer lugar, desde el siglo XIX ha existido la misión de servicio público al Estado-nación. En el tercer y último periodo -la globalización-, ha surgido la misión de la internacionalización en la medida en que los Estados-nación son cada vez más interdependientes. Desde esta perspectiva, las misiones de enseñanza, investigación y servicio público se internacionalizarían en la universidad postmoderna de la era de la información global. La tesis doctoral toma en consideración la dimensión Estado-nación, pero abarca más categorías de análisis, misiones y periodos diferentes. Por ejemplo, pueden encontrarse diferencias significativas entre las misiones medievales y las misiones de la Ilustración, que marcan rupturas históricas en el tipo de enseñanza y de investigación y no son reducibles a la dimensión Estado-nación.

La historia de la universidad estadounidense ha sido analizada por diversos investigadores. Puede destacarse el estudio clásico de Frederick Rudolph ([1962] 1990). El libro abarca desde el nacimiento de la universidad en la época colonial hasta mediados del siglo XX, por lo que no cubre los desarrollos que empiezan a tomar forma en el periodo de la globalización. Más recientemente, John R. Thelin ([2004] 2011) ha realizado un análisis que parte del trabajo desarrollado por Rudolph con el objetivo de proporcionar una síntesis abarcadora y actualizada de la historia de las universidades y sus distintas organizaciones institucionales. Ambas obras resultan de gran utilidad para comprender los cambios generales que ha experimentado el sistema de educación superior en Estados Unidos, si bien presentan una narrativa historiográfica que explora

en detalle una serie de temas concretos, como el auge de los deportes universitarios o la vida estudiantil, que no son investigados en la tesis. Como ha quedado patente, lo que distingue la presente investigación doctoral es su enfoque en identificar y explicar desde una perspectiva sociohistórica, las diferentes misiones que compiten o se complementan entre sí en cada periodo. También cabe destacar el trabajo de Jonathan R. Cole (2009), rector de la Universidad de California entre 1989 y 2003, quien ha realizado una extensa investigación sobre los orígenes y evolución de las universidades de investigación (*research universities*) más importantes. Si bien el trabajo de Cole aborda una pluralidad de temas, el núcleo del libro gira en torno a la innovación científico-tecnológica. La tesis incorpora algunos de los análisis que proporciona la obra, cuando se relacionan con las misiones que se identifican.

Por último, se han publicado una variedad de obras que estudian el desarrollo de las universidades en un país europeo concreto, periodo determinado o algún tema específico. Estos trabajos serán citados a lo largo del trabajo de tesis.

1.2. Marco teórico

Se realiza un análisis sociohistórico de las misiones universitarias a nivel macro, a partir del modelo de la mediación social desarrollado por Manuel Martín Serrano (2004, 2007, 2008). El análisis es sociohistórico porque relaciona los cambios en las misiones con los cambios correlativos en las sociedades y es macro porque las misiones quedan referidas a la organización y funcionamiento general de cada sociedad. La interdependencia entre sociedad y universidad puede observarse en las intervenciones que la sociedad lleva a cabo sobre el sistema universitario para asignarle unas misiones concretas, al tiempo que las actuaciones en la universidad, vinculadas a la consecución de las misiones, afectan al funcionamiento del sistema social.

A un nivel más concreto, la mediación social hace referencia a fenómenos en los que “la conciencia, las conductas y los bienes entran en procesos de interdependencia” (Martín Serrano, 2004, p. 22). Tiene lugar cuando determinados objetos materiales o inmateriales del entorno son tomados por un mediador y relacionados con ciertos objetivos en un modelo mediador (sea en un soporte físico o sea en formato inmaterial). Estos modelos mediadores contienen una interpretación de la realidad –o visión del mundo– que afecta a los comportamientos y las acciones de los individuos (Ibíd, pp. 160-167).

En el presente trabajo, la misión de la universidad se entiende como una representación de la mediación que se espera que la universidad cumpla en el sistema social; el objetivo que se le asigna en relación al beneficio que se espera que aporte a la sociedad. Las misiones hacen referencia a los modelos que se espera que las universidades impulsen para orientar el funcionamiento de las sociedades y de las personas, de acuerdo con algún fin, designio o concepción del mundo. Por eso, conviene subrayar que la misión se refiere a un propósito, a una aspiración o a un encargo, que puede cumplirse o no cumplirse en la realidad.

Un elemento central de la perspectiva de la mediación social que se toma en cuenta en esta tesis es que los modelos mediadores pueden tener distinta orientación (Martín Serrano, 2008): Pueden contribuir a la reproducción de los consensos sociales, a ampliar las dependencias y a la producción de beneficios económicos que permitan su continuidad, o pueden también contribuir a transformar las ideas y a crear nuevos modos de organización socioeconómica que favorezcan la libertad de las personas y permitan ampliar su autonomía. La orientación dependerá de las aplicaciones concretas que se hagan de la mediación.

La investigación doctoral da cobertura a las distintas dinámicas sociohistóricas que puedan tener lugar, de acuerdo con el contexto en el que se produzcan. Las misiones que se le han asignado a las universidades son identificadas y analizadas siguiendo el procedimiento metodológico que se presenta a continuación.

1.3. Procedimiento metodológico

El análisis sociohistórico toma en cuenta las estructuras sociales en cada periodo, para identificar las opciones y determinaciones que guarden relación con las actuaciones que permiten a la sociedad intervenir o influir sobre la universidad. Paralelamente, se analizan las misiones para identificar de qué modo se espera que la universidad incida en el sistema social.

Las misiones que se le asignan a la universidad pueden ser identificadas a partir de un análisis sistemático de los textos que han proporcionado distintos actores sociales y universitarios en el contexto de los diferentes periodos. Para cada periodo histórico, se utilizan fuentes primarias y secundarias (discursos, documentos, libros, leyes y otros textos), que pueden encontrarse en publicaciones originales, en reproducciones en papel y digitalizaciones online de textos originales, en recopilaciones de textos normativos, en monografías y colecciones sobre la universidad y en investigaciones sobre la historia de las ideas, de la educación, de la universidad y similares. Los principales idiomas de trabajo han sido el inglés y el español, si bien se han traducido, en menor medida, textos en latín, francés y catalán. Los textos en la lengua original que han sido traducidos en esta tesis al español, están incluidos como notas al final de la tesis en el Anexo 10.

Se recaban las misiones universitarias a partir de un modelo de análisis de contenido que entronca no sólo con el marco teórico de la mediación social, sino con la etimología del término misión, que viene del latín *missio* y que hace referencia al acto de enviar. Por tanto, la misión se entiende como aquello que se espera que la universidad envíe o no envíe -metafóricamente hablando- a la sociedad, es decir: expone qué debe promover o dejar de promover, qué debe impulsar, contribuir, facilitar, transformar, provocar o contrarrestar en la sociedad. Los datos se han obtenido siguiendo criterios de pertinencia y relevancia relativos a un modelo de análisis de contenido que incluye los tres elementos siguientes:

-Se identifican las misiones universitarias, entendidas como los objetivos y beneficios que se espera que la universidad aporte a la sociedad.

-Se analizan los distintos medios (procedimientos y productos) que se perciben como adecuados para el cumplimiento de la misión.

-Se da cuenta de los sujetos individuales o colectivos que proponen cada misión (los promotores) y de los controladores encargados de velar por el cumplimiento de la misión.

Mediante el análisis de contenido sistemático se obtienen datos que permiten proporcionar un análisis estructural (sincrónico, nomotético): Se comparan las distintas misiones de un mismo periodo histórico en el mismo lugar y en diferentes lugares. Al mismo tiempo, se traza el desarrollo de las misiones a lo largo del tiempo en la línea de los estudios históricos (diacrónicos, dialécticos), lo que permite comparar las misiones de distintos periodos y observar los cambios y las continuidades.

SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS

CAPÍTULO 2: LA BAJA EDAD MEDIA (SIGLOS XI-XV)

En esta introducción se recogen algunas de las fuentes bibliográficas principales sobre la universidad medieval, se describe el contexto social e intelectual en el que surge y se presentan las misiones que le fueron asignadas.

El establecimiento y desarrollo de las primeras universidades europeas ha sido ampliamente documentado. Los paleógrafos Denifle & Chatelain (eds., 1889) recopilaron más de 500 documentos originales en latín en un cartulario de la Universidad de París. Munro (1897) realizó algunas traducciones al inglés de fuentes primarias en latín referidas a las universidades de París y Bolonia, mientras que Thorndike (ed., [1944] 1975) realizó una recopilación más completa y una traducción comentada de una variedad de fuentes originales de las universidades italianas, alemanas y, especialmente, francesas. Con la aparición y popularización de internet, se han puesto a disposición del público un número importante de fuentes originales y sus traducciones comentadas en sitios especializados, por ejemplo en el *Internet Medieval Sourcebook*.

Además de la recopilación y traducción de documentos, se han llevado a cabo bastantes estudios analíticos de utilidad. Rashdall ([1895] 1987) proporcionó una de las primeras investigaciones profundas y rigurosas sobre el nacimiento de la universidad, en la que se analizan y traducen numerosos textos en latín, además de compararse los desarrollos de los centros de educación superior en diversas regiones de Europa (Italia, Península Ibérica, Francia, Alemania, países nórdicos, Europa del Este y Escocia). Haskins ([1923] 2002; 1927) redactó otro de los primeros análisis paradigmáticos, aunque menos ambicioso, centrado en los estudiantes y los profesores. Otro clásico es la investigación de Le Goff ([1957] 1996), que aborda el auge de los maestros como intelectuales. Posteriormente, Ridder-Symoens & Rüegg (eds., 1992) han editado un volumen amplio y profundo en el que una quincena de expertos internacionales abordan el estudio de las universidades desde distintos ángulos (los estudiantes, los profesores, las carreras, las relaciones con las autoridades, etc.). El historiador de la ciencia medieval Edward Grant (1993) considera que este es el mejor volumen sobre la historia de la universidad medieval. Otro volumen de interés es el de Hermans & Nelissen (eds., 1994), que recoge y comenta las cartas de fundación y otras fuentes primarias de un gran número de universidades europeas. Puede destacarse también el libro de Janin (2008), que proporciona un análisis conciso y ameno de los hallazgos realizados previamente. Existen, además, investigaciones sobre la historia de las universidades que contienen capítulos dedicados al periodo medieval, como el libro de Jiménez Fraud (1971) o el volumen ilustrado que ha editado Tejerina (ed., 2010).

Estas y otras fuentes que se han consultado, permiten ubicar el análisis de la universidad medieval en su debido contexto social e intelectual, así como identificar las distintas misiones que le fueron asignadas:

La universidad, como institución, nace en Europa entre los siglos XII y XIII (Verger, 1992a). En este periodo se producen una serie de cambios en la sociedad medieval de tal calado que llevaron al historiador Charles H. Haskins (1927) a acuñar el término Renacimiento del siglo XII, identificando un vínculo estrecho entre la expansión de los saberes y el desarrollo de la institución universitaria:

“Las universidades no habían existido hasta entonces porque no había suficiente conocimiento en Europa occidental para justificar su existencia. Nacieron de forma natural con la expansión del conocimiento en este período. La revolución intelectual y la revolución institucional fueron de la mano” (p. 368)².

En el siglo XII se produce un resurgimiento intelectual marcado por el redescubrimiento y difusión de la cultura clásica, que llega en parte desde Italia, pero, sobre todo, a través de la multicultural Península Ibérica, donde destaca la extraordinaria labor realizada por la Escuela de Traductores de Toledo, aunque no fue la única, en poner a disposición del mundo latino grandes obras de filosofía griega, árabe y hebrea (Peset, 2010). Este nuevo interés por descubrir los conocimientos antiguos, así como su utilidad social (*Vid.* siguientes epígrafes) proporcionan una parte importante del contexto histórico que permite la aparición de las primeras universidades.

Las nuevas demandas y necesidades intelectuales sobrepasaron la capacidad de las escuelas monásticas y catedralicias donde se impartían los saberes (Ibíd., pp. 371-372; Iyanga Pendi, 2000, p. 33; Jiménez Fraud, 1971, p. 42). Para hacer frente a la nueva situación, los maestros y los estudiantes empiezan organizarse en corporaciones o gremios (*universitatis*). Tratan de conseguir organización y cohesión interna para proteger sus intereses, regular las enseñanzas y asegurar su continuidad (Rüegg, 1992). Surge así la universidad como una nueva institución especializada en el conocimiento.

Como señala Rüegg (1992, p. 14), los distintos actores sociales trataron de obtener apoyo del conocimiento universitario para su lucha por la existencia. Las universidades otorgaban prestigio y traían riqueza a los territorios y a sus líderes. Además, proporcionaban apoyo ideológico a los altos estamentos y favorecían la consolidación de su poder. Según Rüegg, “el rol social de la universidad medieval consistió principalmente en la formación para lograr una forma más racional del ejercicio de la autoridad en la iglesia, el gobierno y la sociedad” (p. 21)³.

Le Goff (1996) relaciona los desarrollos socio-culturales y el control que ejercieron las autoridades con la función que desempeñaron los maestros como *intelectuales orgánicos*: “En una sociedad ideológicamente controlada de muy cerca por la Iglesia y políticamente cada vez más regida por una doble burocracia, laica y

eclesiástica [...], los intelectuales de la Edad Media son ante todo intelectuales ‘orgánicos’, fieles servidores de la Iglesia y del Estado” (p. 12).

Este servicio a los altos estamentos se concretó mediante algunas reformas como la provisión de seguridad y privilegios o el desarrollo de vínculos entre el *bios theoretikos* y el *bios praktikos* (misión 2.1.). Se analizan documentos emitidos durante los años previos a la fundación formal de las universidades, cuando se espera que transmitan un conocimiento centrado en el *bios theoretikos* (2.1.1.) y los cambios teórico-prácticos que tienen lugar con la institucionalización de las universidades, para contribuir a reproducir el poder del sacro imperio romano germánico (2.1.2.), de las monarquías (2.1.3) y del papado (2.1.4.). Además, se analizan otras misiones como son la subordinación de la razón a la fe (2.2.), la exclusión de los conocimientos “mágicos” para evitar que se violasen los principios de la naturaleza establecidos por Dios (2.3) y, por último, contribuir al desarrollo de las ciudades (2.4).

2.1. Los altos estamentos: Proporcionar seguridad a los universitarios para que desarrollen vínculos entre el *bios theoretikos* y el *bios praktikos*, con el objetivo de proporcionar servicios a los poderes vigentes

Para que la universidad pudiese desarrollar sus tareas y cumplir con sus misiones, sería necesario, en primer lugar, implantar procedimientos que aportasen seguridad a los distintos miembros de la universidad, quienes contarían, además, con privilegios y una autonomía relativa y limitada. Este es el tema que se aborda en el apartado a). Una vez asegurada la presencia de alumnos y profesores y la funcionalidad de las instituciones universitarias, habría que plantear el modelo apropiado de relaciones entre la teoría y la práctica, un tema que se trata en el apartado b).

a) Proporcionar seguridad y privilegios

En este epígrafe se describen algunas dificultades que encuentran los maestros y los estudiantes y que les empuja a solicitar reconocimiento y protección. A partir una serie de documentos del periodo, se expone cómo actúan las corporaciones universitarias en el marco de las luchas por el poder medieval para conquistar seguridades, cierta autonomía y derechos (o privilegios, de acuerdo con el contexto medieval), que favorezcan su correcto funcionamiento. Se presentan las concesiones que realizan los principales poderes eclesiásticos y laicos, en concreto el imperio, el papado y las monarquías.

La nueva actividad intelectual tuvo que hacer frente a diversas dificultades. En los siglos XII y XIII había pocas universidades en Europa, por lo que era común que los “hambrientos de conocimiento” tuviesen que abandonar sus casas y viajar por tierras extrañas (en Spagnuolo, ed., 1998). Las primeras universidades se alzaron en París y Bolonia a partir del influjo de estudiantes de los cuatro rincones de Europa (Ridder-

Symoens, 1992, p. 282). Los viajes que realizaron los estudiantes y los maestros por territorios foráneos -la *peregrinatio academica*- exponían a los alumnos y a los profesores a diversos tipos de peligros y agresiones de los que debían protegerse, especialmente a las agresiones y al robo, la falta de fondos y el desamparo legal.

Un suceso recurrente durante el periodo universitario medieval fue el conflicto e incluso el enfrentamiento violento entre la población local y la comunidad universitaria (*Town and Gown*). Ambas constituían dos núcleos con características sociales diferenciadas y proclives a las desavenencias. La media de edad, el origen geográfico, la lengua, la vestimenta, las ventajas y privilegios que poseían, la jurisdicción y autoridades a las que estaban sometidos o las fuentes de sus ingresos eran marcadamente distintas. No resultaba extraño que los jóvenes estudiantes provocasen altercados con los lugareños. Tampoco que los universitarios fuesen sometidos a abusos por parte de las autoridades locales y a sobrecostes en el hospedaje, las tasas y la alimentación.

Los universitarios que no provenían de familias adineradas tenían que hacer frente al problema de conseguir ingresos para su manutención. Algunos estudiantes incluso se veían abocados a la mendicidad. Tal era el caso de los *Wandering scholars* (estudiantes trotamundos, errantes o vagabundos), como se puede comprobar en sus poemas y canciones que narran sus andanzas. Por ejemplo, en la canción titulada *Wandering scholar lad* un estudiante pide limosna en nombre del conocimiento, al que no puede dedicarse por su pobreza y desamparo (Ogg, ed., 1908, pp. 354-355; Vid. Anexo 1).

Los documentos de los siglos XII-XV que se han analizado reflejan un periodo de conflictos y luchas por el poder que no son ajenas a la universidad. En el tablero de las relaciones de poder entre papado, imperio, monarquías, comunas, ciudades y otras fuerzas locales, las universidades son una pieza clave. Su fortaleza radicaba en que constituían una fuente de riqueza y de prestigio para el territorio, así como un cuerpo intelectual de élite para el asesoramiento y una fuerza laboral cualificada para trabajar al servicio de los poderes eclesiásticos y laicos (Rüegg, 1992). Los poderes se verían privados de estos beneficios si los estudiantes y los maestros consideraban que no eran tratados adecuadamente y decidían abandonar la universidad. Las universidades aprovecharon esta circunstancia para presionar y lograr el reconocimiento y la protección de los sectores dirigentes. Como se expone a continuación, entre las seguridades y privilegios que obtuvieron las corporaciones universitarias destaca la conquista del derecho a huelga como mecanismo de defensa frente a los abusos externos.

Las fricciones entre la universidad y los altos estamentos tuvieron importantes efectos sobre la autonomía universitaria. Por una parte, la presión y las luchas de las corporaciones universitarias condujeron a la conquista de derechos que permitían una mayor autonomía respecto a los poderes locales. Fue el pontificado quién ofreció mayor

apoyo a las corporaciones universitarias en su lucha por conseguir privilegios y protección frente a las autoridades locales. Asztalos (1992, p. 412) señala que, como contrapartida a esa protección, los maestros tuvieron que renunciar a algunas de sus libertades académicas y tuvieron que tomar parte en la lucha *universal* del papa y la iglesia contra las herejías.

En relación a los vínculos de la universidad con el sacro imperio, hay dos documentos clave que se refieren a la universidad italiana de los siglos XII y XIII. El primero es la carta fundacional de la Universidad de Bolonia y el segundo de la Universidad de Nápoles. Italia se encontraba sumida en una guerra cruenta entre güelfos y gibelinos (Peset, 2010). El conflicto había estallado a principios del siglo XII en Alemania entre dos familias poderosas que se disputaban el control del sacro imperio romano germánico. Los güelfos apoyaban a la casa de Baviera, mientras que los gibelinos representaban a los Hohenstaufen. En la segunda mitad del siglo, la lucha se trasladó a Italia. El entonces emperador Federico I de Hohenstaufen (alias Barbarroja) emprendió una campaña para imponer la autoridad imperial sobre las ciudades y comunas italianas y afirmar su supremacía frente al papado. Los dos poderes universales se enzarzaron en un conflicto sangriento por el *dominum mundi* (dominio mundial). Los gibelinos eran partidarios de la dominación imperial sobre las ciudades italianas. Los güelfos defendían la unión de la iglesia y el estado bajo la soberanía del papa. En términos generales, los primeros eran partidarios de la jerarquía feudal, mientras que los segundos defendían la autonomía nacional y comunal.

En el contexto de este conflicto, se emitió la constitución del año 1158 que, hoy en día, se considera la carta magna de la Universidad de Bolonia. En una visita a Italia del emperador Federico I Barbarroja, los estudiantes y maestros de Bolonia se quejaron del trato que recibían en la comuna y expusieron que los estudiantes extranjeros estaban poco protegidos. Rogaron al emperador que prohibiese el ejercicio del derecho a represalia contra los estudiantes extranjeros (la detención de personas o la confiscación de bienes para satisfacer las deudas en las que habían incurrido sus compatriotas) y que garantizase a todos ellos libertad de movimiento para que pudiesen acudir y vivir en seguridad (Nardi, 1992, p. 78). El emperador respondió promulgando la constitución *Authentica Habita*, cuyas disposiciones no sólo serían aplicables a Bolonia, sino a todo el territorio Lombardo. La carta aseguraba la libertad de movimientos de los estudiantes provenientes de tierras lejanas, les protegía frente a los abusos de los prestamistas y los ponía bajo jurisdicción de los maestros o del obispo (Ogg, 1908, pp. 341-343; Peset, 2010, p. 46).

Esta concesión no evitó que la Universidad de Bolonia acabase alineándose con el pontificado, los güelfos (Peset, *Ibíd.*, p. 47). Habiendo perdido el control sobre la universidad, el emperador Federico II Hohenstaufen fundó la Universidad de Nápoles en el Reino de Sicilia y prohibió a sus súbditos acudir a Bolonia. En el documento fundacional oficial firmado por el propio emperador decía así:

“Para que aquellos que están hambrientos por adquirir conocimiento lo encuentren en nuestro propio reino y no se vean forzados, en su búsqueda por el conocimiento, a convertirse en peregrinos que mendigan por tierras extranjeras. [...] Los protegeremos de los peligros de los bandidos que les privarían de sus bienes en los largos caminos” (en Spagnuolo, ed., 1998, para.1).

Como indica Nardi (1992, p. 87), este decreto se hacía eco de la *Authentica Habita* y seguía algunas de sus directivas, pero se diferenciaba en que la concesión de protección se restringía a las personas que frecuentaban la Universidad de Nápoles exclusivamente, en que prohibía abandonar el reino para enseñar o estudiar y en que amenazaba con castigar a los padres de los alumnos que estudiaban fuera del reino si no volvían por la fiesta de San Miguel (29 de septiembre). Federico II no parecía estar preocupado por el bienestar de los estudiosos en general. La prohibición de acudir a otras universidades sugiere que quería otorgar a la Universidad de Nápoles un monopolio sobre el conocimiento (Davis, 2006, p. 410). Buscaba recuperar y retener a los estudiantes y los maestros nacidos en el reino para que tuviese éxito una universidad que fundó con el objetivo de ponerla al servicio del imperio que lideraba (*vid.* epígrafe 3.1).

En Francia, estallaron conflictos violentos que desembocaron en protestas estudiantiles y en la subsiguiente concesión de protecciones y privilegios. La primera reyerta documentada entre lugareños y universitarios tuvo lugar en París en el año 1200 (Janin, 2004, p. 73-5; Duncalf & Krey, 1912, p. 139). Tras una trifulca de taberna, el preboste (la máxima autoridad judicial de la ciudad) lideró a una masa armada hacia el hostel de los estudiantes alemanes y acabó con la vida de varios de ellos. Los maestros se dirigieron al rey Felipe Augusto para exigir seguridad y privilegios. El monarca, temeroso de que los estudiantes abandonasen la ciudad, condenó al preboste y emitió privilegios reales en los que se ofrecía seguridad y protección a los estudiantes (Ogg, 1908, pp. 343-345). Entre otros beneficios, el documento concedía que los estudiantes que fuesen arrestados deberían ser puestos bajo jurisdicción secular y no eclesiástica, además de obligar al nuevo preboste y a otras autoridades municipales a jurar respetar los privilegios.

A pesar de la concesión de protección, los conflictos se sucedieron en París. En unos disturbios durante el carnaval de 1229 varios estudiantes perdieron la vida y otros tantos resultaron heridos. En respuesta a los sucesos, el gremio universitario decidió suspender las clases. El cierre de la universidad se prolongó durante dos años, tiempo durante el cual se produjo la llamada *gran dispersión*. Muchos maestros y estudiantes migraron a otras universidades como Oxford y Cambridge tras la invitación de Enrique III (Erskine, Sherman, Trent, Van Doren, Waller, & Ward, eds., 1907–1921). Este mismo año, el papado fundó la Universidad de Tolosa con el objetivo de crear un bastión contra las herejías (Rüegg, 1992, p. 16). Para atraer a nuevos estudiantes y maestros, especialmente a los que habían desertado de la Universidad de París, la nueva universidad ofreció una serie de seguridades. La más destacada fue que tanto los

maestros como los discípulos “obtendrán la indulgencia plenaria de todos sus pecados” (Thorndike, ed., 1975, pp. 32-35).

Thorndike (pp. 35-36) señala que los estudiantes y los maestros repartidos por las universidades europeas no volvieron a París hasta que obtuvieron del papado una serie de bulas en las que se castigó a los agresores. Además, se requirió al rey que aplicase el privilegio de Felipe Augusto y que permitiese que una junta conformada por dos maestros y dos parisinos fijase el precio del alquiler para los estudiantes. Por último, las bulas obligaron al obispo de París y al abad de S. Germain-des-Prés a respetar los privilegios de la universidad.

La bula final que permitió poner fin a la dispersión fue la *Parens scientiarum* emitida por Gregorio IX en el año 1231 y, actualmente, considerada la carta magna de la universidad parisina. Con ella, se puso a la universidad bajo el auspicio papal. Además de otorgar más poder y autonomía a los maestros para gestionar la vida universitaria, un aspecto destacado de la bula es que legalizaba el derecho de la universidad a interrumpir las clases (derecho de *cessatio*) como mecanismo de defensa ante la eventualidad de futuros conflictos:

“Y si, por ventura, se ve usurpado del control de los alojamientos, o falta cualquier cosa, o se inflige una lesión o un daño atroz a alguno de ustedes como la muerte o la mutilación de un miembro, a menos que a través de una adecuada admonición se rinda satisfacción en un plazo de quince días, podrá suspender sus clases hasta que haya recibido plena satisfacción. Y si se da el caso de que alguno de ustedes se encuentra ilícitamente encarcelado [...] usted puede, si lo considera conveniente, suspender sus clases de inmediato” (en Halsall, ed., 1996a; Munro, ed., 1897, pp. 7-11; Thorndike, ed., 1975, pp. 35-9).

Salta a la luz que la posibilidad legal de cesar las clases suponía lo que en términos modernos se consideraría el derecho a huelga. La posibilidad de suspender las clases confirió un gran poder negociador para la conquista de una mayor protección, autonomía, estatus y poder. La Universidad de París no fue la única en utilizar este recurso. Janin (2008, p. 61) ha indicado que la Universidad de Bolonia ejerció este derecho en al menos trece ocasiones durante los siglos XIII y XIV debido a diversas causas como las discordancias académicas, los disturbios sociales, las reacciones a políticas papales controvertidas o el miedo a la plaga. El derecho a *cessatio* trajo consecuencias problemáticas para los altos estamentos. Compayré ([1893] 2010, p. 39), señala que el papa Alejandro IV intentó modificar la legislación mediante una bula de 1255 en la que se requería que para ejercer el derecho a suspender las clases se necesitaban dos tercios de los votos de cada facultad. La Universidad de París protestó vehementemente argumentando que el derecho a *cessatio* era su principal defensa, *el escudo de la universidad*, y continuó haciendo uso del mismo. A partir del siglo XV se inicia un proceso de progresiva disminución del poder de la corporación académica. Los monarcas tratan de limitar la autonomía universitaria y de restringir su derecho a

interrumpir las clases. En 1499 el rey Luis XII abolió este derecho en la Universidad de París y, como indica Janin (2008), “la privó de su arma más poderosa y por tanto de su independencia respecto al control real” (p. 2)⁴.

Desde Inglaterra aparecieron voces que resaltaban la protección que otorgaba la Universidad de París a mediados del siglo XIII. En esta época el enciclopedista inglés Bartholomew escribe sobre las bondades de la Universidad de París: “Como madre de la sabiduría, da la bienvenida a los huéspedes de todas las partes del mundo, abastece todas sus necesidades y los somete a su gobierno pacífico” (en Schofield, 1906, p. 12).

De acuerdo con la documentación que se ha consultado, los maestros y los estudiantes también consiguieron seguridades y privilegios en los reinos de Castilla y de Aragón. Los monarcas reconocieron los beneficios de contar con buenas universidades en su reino y asumieron la necesidad de proteger a los estudiosos para que no emigrasen a otros territorios⁵. Por ejemplo, en *Las siete Partidas*, Alfonso X emitió la orden para “que los maestros y escolares y sus mensajeros y todas sus cosas sean seguros y atreguados, viniendo a los estudios o estando en ellos o yéndose para sus tierras” (López, ed., 2008, No. XXXI, p. 698). De modo similar, en el Reino de Aragón, Jaime II otorgó inmunidades al Estudio General en Lérida, escribiendo: “Que en nuestro territorio se conceda sustento a los varones de cualquiera de estas ciencias honestas, para que... mis fieles y súbditos para buscar estas ciencias no deban recorrer naciones extrañas ni deban tampoco mendigar en estos territorios foráneos” (en Villanueva, 1851, app. III, pp.196-198)⁶.

b) Desarrollar el vínculo entre el *bios theoretikos* y el *bios praktikos*

En este apartado se describen las relaciones generales entre la teoría y la práctica en el marco del pensamiento medieval. De este modo, se contextualizan las misiones universitarias que se exponen en los apartados que le siguen.

Desde sus inicios, la universidad ha sido objeto de tensiones entre el *bios theoretikos* y el *bios praktikos* (Rüegg, 1992). El *bios theoretikos* aristotélico guarda relación con el *amor sciendi*, es decir, con el deseo natural por conocer, independientemente de las aplicaciones prácticas del conocimiento. Su objetivo es el conocimiento *per se*, la búsqueda desinteresada de la verdad. Enfatiza la *vita contemplativa* como actividad espiritual del conocimiento que no busca resultados tangibles en lo económico ni en los asuntos mundanos. Es el medio para buscar *la Verdad*. En el marco del pensamiento medieval, esto suponía proporcionar una educación orientada al conocimiento de Dios, el “el fin último del hombre” y “su deseo natural”, según palabras de Tomás de Aquino (Aquino, [1260-1264] 1968, Libro III, Capítulo 25). Por el contrario, el *bios praktikos* está asociado con la *vita activa*. Se centra en el carácter instrumental del conocimiento al anteponer su utilidad social. Propone que la universidad ofrezca una formación adecuada para el desempeño de las profesiones y sostiene la necesidad de implicarse en asuntos mundanos.

Según Rüegg (1992), la universidad pudo desarrollarse por la predisposición hacia la búsqueda del conocimiento por parte de los eruditos, combinada con la percepción de su utilidad social: El cumplimiento de la “función latente” de “preparar profesionales expertos en asuntos prácticos, para el desarrollo del *bios praktikos*, [...] confirma el valor social de la búsqueda pura del conocimiento”, esto es, la “función manifiesta” de “velar por el *bios theoretikos* aristotélico” (Ibid, pp. 22-23)⁷.

Aunque la teoría y la práctica medieval se afecten mutuamente, lo peculiar de su relación es que la primera cuenta con un estatus superior, ya que la buena práctica debía estar fundamentada en la teoría. En otras palabras, el *bios theoretikos* debía sustentar y mandar sobre el *bios praktikos*. Pieper (1989, pp. 44-45) proporciona un resumen de las afectaciones ideales entre la teoría y la práctica según el pensamiento medieval y, más concretamente, en el de Tomás de Aquino. El filósofo alemán expone, por un lado, que no puede haber buena práctica sin la contemplación que permite conocer el orden trascendental (teoría) y, por otro lado, que el objetivo de la vida activa (práctica) es hacer posible la felicidad de la contemplación. Ambas serían necesarias y complementarias. El problema surgiría cuando la práctica se desprende de la teoría:

“La práctica se convierte en un sinsentido en el momento en que se entiende como un fin en sí misma, puesto que esto significa convertir lo que por naturaleza es un sirviente en un amo -con el inevitable resultado de que ya no sirve a ningún propósito útil [...]. Es la contemplación la que preserva en medio de la sociedad humana la verdad, que es al mismo tiempo inútil y el criterio de todos los usos posibles, por lo que la contemplación es también la que mantiene el verdadero fin a la vista, le da sentido a cada acto práctico de la vida” (Ibíd.).

Según Le Goff (1996), junto a las universidades nace la figura del *intelectual*, referida a aquellos que “tienen por oficio pensar y enseñar su pensamiento”, es decir, los maestros que viven profesionalmente de enseñar los saberes (p. 21). Es más, los maestros tienden a preferir vender su trabajo y cobrar un salario de sus alumnos para tener autonomía respecto a las autoridades (p. 9). Esto introduce cambios importantes en la concepción del saber:

En primer lugar, contraviene el principio eclesiástico de que la ciencia es un don de dios que no puede venderse ni comprarse. La iglesia estableció la gratuidad de la enseñanza y otorgó prebendas a los clérigos para labores docentes como parte del ministerio, pero ello no evitó que hubiese maestros que cobraban un salario de los alumnos en importantes centros como Bolonio a París (p. 97).

En segundo lugar, impulsa reflexiones sobre la práctica laboral entre los maestros. Según Le Goff “para los universitarios nada era más importante que definir los problemas del trabajo, puesto que ellos mismos se consideraban trabajadores” (p. 104). Sin embargo, como indica el propio autor, el pensamiento antiguo, que fundamentaba el espíritu racional de los eruditos medievales, despreciaba el trabajo

porque lo identificaba con el trabajo manual de los esclavos. Esta influencia puede detectarse, por ejemplo, en Santo Tomás, quien recogió de Aristóteles su teoría del trabajo servil, o en el estudiante y poeta Rutebeuf, quien proclamó: “Yo no soy obrero de las manos” (Ibíd., p. 105). Para no caer en el problema de dedicarse a un trabajo que se consideraba negativo, el escolasticismo desarrolló la idea de un tipo de trabajo alejado del ejercicio manual. La peculiaridad del trabajo y las aplicaciones prácticas es que mantiene la dignidad del ascetismo y de la meditación monástica (Verger, 1995, p. 28).

Las fuentes que se han analizado permiten detectar un proceso de cambio que lleva la universidad a implicarse progresivamente en cuestiones prácticas que la sociedad requiere: En los años previos a la fundación formal de las universidades, puede observarse un mayor interés por transmitir un conocimiento centrado en el *bios theoretikos*, tal y como se desarrolla en el siguiente epígrafe dedicado a los antecedentes (2.1.1.). Se promueve fundamentalmente una formación dirigida hacia el conocimiento espiritual de Dios a través de la contemplación, el ocio sagrado y el *amor sciendi*, si bien es cierto que estas prácticas también resultaban útiles para las profesiones eclesiásticas. Con el transcurso del tiempo, las condiciones sociales empujan a la universidad a relacionarse con asuntos prácticos de distinta índole. La perspectiva del *bios theoretikos* continúa gozando de su estatus privilegiado, pero al mismo tiempo se desarrolla la necesidad de vincular los saberes universitarios con las demandas sociales. A este respecto, se describe la misión de vincular las enseñanzas con la utilidad práctica para contribuir a reproducir el poder de los altos estamentos, concretamente el sacro imperio romano germánico (2.1.2.), las monarquías (2.1.3) y el papado (2.1.4.).

2.1.1. La iglesia en los años previos a la fundación formal de las universidades: Transmitir un conocimiento centrado en el *bios theoretikos*

La perspectiva del *bios theoretikos* aparece bien descrita en el periodo inmediatamente anterior al reconocimiento formal de las universidades. Se presentan, en primer lugar, unos documentos que muestran que la jerarquía eclesiástica se opuso a que los miembros del clero ejerciesen la medicina y el derecho *profesionalmente*. Seguidamente, se recogen algunas voces que promueven la contemplación, el ocio sagrado y el *amor sciendi* como las labores propias de los estudiosos. A pesar de este énfasis en las dimensiones características de la teoría en el periodo medieval, se ha encontrado también evidencia de que se valoraba la utilidad social del conocimiento para conseguir cargos profesionales ya en este periodo embrionario. Como se ha introducido, esta segunda perspectiva se desarrolla con mayor fuerza una vez las universidades se institucionalizan (misión 2.1.2. y siguientes).

En dos Concilios realizados en los años previos a la institucionalización formal de las universidades, la jerarquía eclesiástica mostró su voluntad de alejar a sus súbditos de determinadas actividades profesionales de naturaleza secular. El Concilio de Reims

de 1131 prohibió a los monjes y canónigos regulares estudiar medicina y las leyes seculares “con el propósito de la práctica profesional” y “el objetivo de enriquecerse”; debían dedicarse a “la salmodia y a los himnos” (en Walsh, 1908, pp. 425-6). El consejo de Tours, bajo el papado de Alejandro III, volvió a prohibir a los miembros de las órdenes religiosas estudiar derecho y medicina para “involucrarse en los asuntos mundanos” (en Ibíd., pp. 426-7).

Desde el seno de las instituciones educativas también había posiciones que favorecían una actividad intelectual centrada en lo divino y alejada de las prácticas mundanas. En una carta del año 1160, el erudito Pierre de Blois propuso una separación entre la labor propia de los estudiosos y aquellas que no debían desempeñar. El docente debía “reprender el ocio que lleva a los pecados capitales”, pero promover y dedicarse al ocio sagrado [tiempo libre empleado en las artes liberales] que transforma a los hombres en ángeles”. El erudito no debía dedicarse “a la labor de las obras”, sino “a la labor de las palabras”. De este modo, podría “conocer y preservar los preceptos de Dios” (Denifle & Chatelain, eds., 1889, pp. 29-32; *Vid.* Extracto en Latín y traducción en el Anexo 3).

El canciller del estudio de París, Prevostino de Cremona, también defendió la perspectiva contemplativa poco antes de recibir su carta magna:

“Los ‘claustrales’ y ‘escolares’ son contemplativos... y no creo que vosotros (escolares) afluyáis con las delicias, efluyáis con el deseo, fluyáis con la obstinación, sino que ejercitados creo que os esforzáis en la labor y dificultad. La verdadera merced del trabajo está en la iluminación del corazón en el momento presente, la glorificación de cada hombre en el futuro” (en Verger, 1995, p. 25)⁸.

A pesar de estas prohibiciones y el énfasis en la vida contemplativa, los límites entre la teoría y la práctica que proporcionaba la enseñanza universitaria eran difusos. El estudio de Jaeger (2000) muestra que los clérigos formados en escuelas monásticas y catedralicias adquirían conocimientos y habilidades que les permitieron moverse con igual destreza en los claustros que en las cortes imperiales, reales y eclesiásticas. El programa general de las escuelas catedralicias consistía en letras y modales. La retórica y la elocuencia junto a la presencia física y el cultivo de la virtud constituían ideales educativos que, además, eran de gran utilidad para la vida cortesana.

Este análisis confirma que si bien en las décadas anteriores a la fundación formal de las universidades predominaba un discurso que subrayaba el *bios theoretikos*, los contenidos teóricos proporcionaban el fundamento sobre el que poder realizar actividades prácticas, y que permitían a los clérigos desarrollar una carrera profesional. Sin embargo, en ocasiones, los estudiantes priorizaron la dimensión profesional, según denunció el erudito Pierre de Blois alrededor del año 1180: “Hay dos cosas que llevan a los hombres a estudiar derecho: la ambición por los cargos y la vana pasión por la fama”

(Original en latín en Blesensi & Damiani, 1835, p. 300; y en Bumke, 1991, p. 581; Traducción al inglés en Rüegg, 1992, pp. 10-11; y en Bumke, 1991, p. 74)⁹.

La vinculación de las enseñanzas con la dimensión práctica del conocimiento se fortalecería con la institucionalización de las universidades. En los siguientes apartados se muestra que los altos estamentos impulsaron los conocimientos teóricos que pudiesen tener aplicaciones útiles para el gobierno de la sociedad.

2.1.2. El sacro imperio romano germánico en la institucionalización de las universidades: El fortalecimiento y difusión del derecho civil romano que sirve al sacro imperio

Los emperadores entendieron que los centros de educación superior serían útiles para su imperio y, consecuentemente, fundaron algunas universidades para ponerlas a su servicio. La universidad contribuiría a la estabilidad del orden social, proporcionaría salud económica, elevaría el prestigio del territorio y permitiría contar con un cuerpo experto que aconsejase o trabajase para el emperador (Rüegg, 1992). Para los emperadores era particularmente importante fortalecer el derecho romano o derecho civil puesto que se consideraba el núcleo de la organización y desempeño imperial. La batalla entre el imperio y el pontificado por el *dominium mundi* se libró, en buena medida, en torno al ordenamiento jurídico. Federico II afirmó que el trono imperial debía ser poderoso en razón tanto de la fuerza de la ley como de la fuerza de las armas (Nardi, 1992, p. 88). En el campo de la ley, el papado se centró en el derecho canónico, mientras que los emperadores recurrieron al derecho romano para fortalecer sus poderes fiscales y políticos (Rüegg, 1992, p. 15).

Como explica Rüegg (1992), fue durante el reinado de Federico I Barbarroja, cuando el ideal imperial comenzó a desarrollarse con brío. Federico I tomó como modelo de emperador a Carlomagno y se consideró sucesor del antiguo imperio romano. Precisamente, fundamentó su imperio en el derecho civil romano, en particular en el código de Justiniano o, como se conoció posteriormente, el *Corpus iuris civilis*. Barbarroja encontró ahí los argumentos racionales y legales para justificar sus ambiciones imperiales de supremacía respecto a los territorios y el poder del papado. A partir de los argumentos que proporcionaba el derecho, introdujo la calificación de *Sacrum* para referirse al imperio. Que el imperio fuese sagrado justificaba su existencia y poder sobre la base de que emanaban de la voluntad divina. El imperio constituiría así una forma de organización política de la humanidad de carácter natural y universal.

Un tiempo antes de ser reconocido oficialmente, el *studium* de Bolonia ya destacaba en el derecho romano. Pepo e Irnero fueron dos de los maestros más influyentes. Zanotti (1994, p. 18) explica que, en el año 1158, Federico Barbarroja consultó a cuatro doctores formados con Irnero que “demostraron” al emperador que el derecho romano en el que se basaba el imperio era el único válido. El mismo año Federico reconoció oficialmente a la Universidad de Bolonia firmando su Carta Magna,

la *Authentica Habita*, e impulsó la enseñanza del derecho. En ella, el emperador hizo patente su interés en que la universidad favoreciese los intereses del imperio, pues “a través del aprendizaje el mundo se ilumina hacia la obediencia a Dios y a nosotros, sus ministros” (en Ogg, 1908, pp. 341-343).

Según Rüegg (1992, p. 14), esta formulación retórica delinea con precisión las expectativas duales del emperador: El simbolismo de la luz, tan común en la Edad Media, expresa la visión de que los estudios enriquecen el conocimiento y, al mismo tiempo, dan estabilidad al orden social. Federico I hizo que la *Habita* se insertase en el Código de Justiniano, lo cual refleja su deseo de revivir el derecho romano e incorporarlo al sistema legal del imperio (Nardi 1992, pp. 78-79). Su plan resultó conveniente para los maestros de Bolonia, quienes como intérpretes y profesores del derecho Justiniano, tenían interés en que fuese reconocido y aplicado de manera generalizada (Ibíd.).

Zanotti (1994, p. 18) indica que la Universidad de Bolonia estuvo sometida a diversas tensiones por parte de los poderes que trataban de aprovechar su prestigio. A finales siglo XII, las comunas italianas vencieron al emperador y la universidad de Bolonia cayó bajo control de la ciudad que prohibió a los profesores enseñar fuera de sus límites. En el siglo XIII las rivalidades por dominar la universidad continuaron. El papa Honorio III concedió al archidiácono de la catedral de Bolonia la autoridad de conferir grados universitarios con validez universal. Como se ha introducido, el emperador Federico II Hohenstaufen, al perder el control sobre Bolonia, decidió fundar la Universidad de Nápoles porque los “sabios y cultos serán útiles para nosotros”, concretamente para “la administración de la Justicia y de las leyes a las que urgimos a todos que obedezcan”, según consta en el documento fundacional de 1224 (en Spagnuolo, 1998).

Según Nardi (1992, p. 87-88), el emperador “aspiró nada menos que a crear una gran élite intelectual para sostener el trono imperial con los instrumentos del derecho y el prestigio de la cultura” (p. 88)¹⁰. Para ello, reunió en Nápoles una plantilla de maestros eminentes, especialmente de juristas. Nardi (p. 87) indica que la diferencia principal entre la Universidad de Nápoles y el resto de universidades europeas era que los poderes eclesiásticos no tenían autoridad para reclutar a maestros, para otorgar la *licentia docendi*, es decir la autorización para poder enseñar, ni para ejercer poderes jurisdiccionales. De este modo, el emperador trató de apartar a la iglesia de la organización y gestión universitaria.

Davis (2006, p. 410) argumenta que la fundación de una universidad imperial para formar a los futuros empleados y consejeros del imperio fue, en lo que respecta al occidente latino, “una innovación extraordinaria, ya que la enseñanza era competencia de la Iglesia, y las universidades existentes, tales como París y Bolonia, eran instituciones eclesiásticas para la formación de los clérigos”¹¹. Según el autor, “la universidad de Federico fue la primera universidad estatal en Europa (Ibíd.)¹². Para

Rüegg (1992, p. 18), la fundación de la Universidad de Nápoles y los esfuerzos del emperador por disolver la Universidad de Bolonia constituyen un caso extremo del vínculo que los monarcas y los emperadores trataron de establecer entre las universidades y su política territorial. Añade que el prototipo de universidad estatal de Federico II colapsó tras cinco años, pero se convirtió en un modelo institucional generalizado solo tres siglos más tarde. En 1355, el emperador Carlos IV dio a la Universidad de Perugia el status de universidad imperial.

2.1.3. Las monarquías: El fortalecimiento y difusión del derecho que sirve a las monarquías absolutistas

También los reyes procuraron que su territorio se viese beneficiado por las universidades, sobre todo a partir del siglo XIII, cuando se produce un proceso de consolidación y centralización monárquica. Además de atraer riqueza y prestigio a los reinos, las universidades proporcionaban apoyo intelectual para la consolidación de las instituciones administrativas y gubernamentales que los monarcas necesitaban para sobreponerse a las fuerzas centrífugas, sobre todo a la aristocracia urbana y terrateniente (Rüegg, 1992, p. 18). Por ello, los monarcas trataron de poner a su servicio los conocimientos de las universidades y vincularlas a su propia política territorial. Por ejemplo, en Castilla, Fernando III el Santo confirmó en 1243 que hubiese estudios en Salamanca porque “las escuelas de Salamanca son en pro de myo rregno e de mi tierra” (en Hernández-Vicente, 1994, p. 26; Vidal y Díaz, 1869, p. 15).

Por su parte, el rey Alfonso X el Sabio destacó en el libro *Las siete partidas* que los sabios y, en particular, los legistas “guían, protegen y aconsejan a los hombres, a las tierras y a los reinos contribuyen al bienestar y gestión de los reinos” (López, ed., 2008).

Esta tradición continuó en la realeza castellana a lo largo del periodo medieval. En 1401 el monarca Enrique III el Doliente también expresó públicamente que la universidad le era beneficiosa, cuando confirmó los privilegios de los estudiantes de la Universidad de Salamanca, “en reconocimiento de los muchos é buenos, é muy leales servicios que ficisteis, é facedes a mi cada día” (en Vidal y Díaz, 1869, p. 36).

El control monárquico de la universidad también sería útil en contextos de ocupación. Por ejemplo, en 1367, estando la ciudad francesa de Cahors bajo dominio inglés, el príncipe de Gales Eduardo de Woodstock confirmaba los privilegios de la Universidad de Cahors argumentando que “son beneficiosos para la corona [...] aquellos que enseñan a distinguir lo justo de lo injusto” (en Compayré, 2010., pp. 19-20).

Uno de los casos más sonados de servilismo universitario a la monarquía fue la persecución de la Universidad de París a Juana de Arco para “complacer a su amo extranjero” (Le Goff, 1996, p. 137), es decir a la corona inglesa. Cuando Inglaterra ocupó París durante la Guerra de los Cien Años, algunos miembros destacados de la

universidad fueron reemplazados por clérigos favorables a Inglaterra. Cuando Juana fue capturada por los borgoñones, aliados de Inglaterra, la Universidad de París presionó para que fuese puesta bajo custodia inglesa y, poco después, para que fuese juzgada y castigada por hereje. El rector de la Universidad de París, Hérbert, escribió sendas cartas dirigidas al obispo Pierre Cauchon y al monarca inglés Enrique VI apoyando “la corrección y castigo de la mujer hereje llamada la Doncella” (en Janin, 2008, pp. 185-186). Juana fue juzgada por un tribunal religioso compuesto principalmente de graduados por la propia Universidad de París que eran partidarios de Inglaterra.

Como han desarrollado Janin (Ibíd., pp. 94-96) y Le Goff (1996, p. 137), tras la reconquista de París, la monarquía francesa mostró su desconfianza hacia la universidad y trató de ponerla bajo su control. La universidad apoyó la política gálica y la Pragmática Sanción dictada por el rey Carlos VII, pero el monarca la privó igualmente de sus privilegios fiscales y judiciales y la sometió al parlamento. En 1446 emitió un comunicado oficial en el que decía que, en su reino, el rey no estaba sujeto a ningún hombre y que la creación de las corporaciones caía únicamente bajo su potestad y no de la del papa ni ninguna otra persona. A continuación dejaba establecido que “la universidad es la hija del rey, obligada a la reverencia, honor y sometimiento hacia el rey” (en Janin, 2008, p. 95).

Poco después, en 1452, el legado papal Guillermo de Estouteville, actuando de parte del rey, llevó a cabo una reforma que preparaba el camino para un mayor control monárquico. En 1470, el rey Luis XI impuso a los maestros y estudiantes borgoñones el juramento de obediencia al monarca. Finalmente, en 1499 la universidad perdió un derecho conquistado fundamental como era el derecho a suspender las clases (derecho a huelga en términos modernos) y quedó en manos del rey (Ibíd.).

2.1.4. El papado: El control de la universidad para ponerla al servicio del papado y la jerarquía eclesiástica

Fue el papado quien ofreció mayores privilegios a las corporaciones universitarias y, con ello, trató de asegurarse su control y apoyo. Según Voltaire, “los papas, por medio de estos establecimientos, cuyas decisiones ellos juzgaban, se convirtieron en dueños de la instrucción de los pueblos” (Voltaire, 2007, pár. 3). La sujeción de la universidad al papado se plasmó en el hecho de que, como indica Le Goff (1996), “los intelectuales de Occidente se convierten en cierta medida, pero con toda seguridad, en agentes pontificios” (p. 76).

En ocasiones, las universidades apoyaban las decisiones papales mediante resoluciones, como sucedió con la condena de la fiesta de los inocentes, en las que el bajo clero se burlaba y criticaba a sus superiores. Según la *Catholic Encyclopedia* (Thurston, 1909) la idea central de esta fiesta se correspondía con la de *Saturnalia*, la fiesta pagana de los esclavos en la antigua Roma; una breve revolución en la que el poder, la dignidad y la impunidad pasa a manos de los subordinados. Se trataba de un

carnaval en el que el bajo clero se tomaba la libertad de disfrazarse, teatralizar y parodiar a los altos cargos hasta puntos que se consideraban blasfemos y escandalosos, tal y como consta en el Concilio de Basilea, que prohibió finalmente su celebración en 1435 (Tanner, 1990; *Vid.* Anexo 4). La condena conciliar fue apoyada públicamente por la Universidad de París en un documento emitido por la Facultad de Teología que abogó por castigar a los “ministros diabólicos y a todos los hombres pestilentes” y por “destruir este conglomerado de impiedad” (en Thorndike, 1975, pp. 343-346).

Fue especialmente a través de la Universidad de París que la jerarquía católica trató de reforzar su hegemonía frente al auge de los poderes laicos. En este apartado se presentan una serie de procedimientos que permitieron que la universidad favoreciese al papado. En primer lugar, las autoridades implantaron censuras y promovieron la enseñanza de saberes que cualificaban para el desempeño de las profesiones eclesiásticas (2.1.4.1.). En segundo lugar, el papado recurrió a los académicos en busca de consejo experto sobre asuntos de relevancia social (misión 2.1.4.2.). En tercer lugar, las universidades sirvieron como instrumento para propagar la fe y hacer proselitismo religioso (misión 2.1.4.3.). Además, el papado consiguió que las universidades apartasen a los movimientos estudiantiles contrarios al orden establecido, concretamente a los goliardos (misión 2.1.4.4.), y que dedicasen ingentes esfuerzos a identificar y condenar las herejías, como en el caso del wyclifismo (misión 2.1.4.5.). Ya fuese por la vía de lo que se difundía como de lo que se reprendía, la iglesia trató de circunscribir el universo del pensamiento a aquello que se ajustase a su visión del mundo. Sin embargo, se muestra que, a pesar del control ejercido por las autoridades, las corrientes disidentes se suceden en las universidades, impulsando cambios sociales y provocando la reacción represiva de las autoridades.

2.1.4.1. La censura del derecho civil y la enseñanza de teología y derecho canónico para el desempeño de las profesiones eclesiásticas

En este epígrafe se muestra que, al igual que había sucedido en el periodo pre-universitario, el papado trató de apartar al clero regular de la medicina y del derecho civil o romano. Se trataba de disciplinas propias de las profesiones seculares alejadas de las tareas religiosas. Además, el derecho civil proporcionaba los fundamentos legales sobre los que descansaba el poder del sacro imperio romano. Frente al caballo de batalla intelectual del imperio, el papado fomentó la formación en derecho canónico y teología.

Dos bulas que sentaron los cimientos de la Universidad de París y de las otras universidades que siguieron su modelo muestran el interés del papado por hacer preponderar las disciplinas afines que cualificaban para el desempeño de los cargos eclesiásticos. La bula *Super Speculam* (1219) de Honorio III (1148-1227) es famosa por prohibir la enseñanza de derecho romano en París con el objetivo de fortalecer la teología (Denifle & Chatelain, 1889, pp. 90-93; Levillain, 2002, p. 734)¹³. En 1231 Gregorio IX (1170-1241) emitía la bula *Parens Scientiarum* en la que se fijaban los estatutos de la Universidad de París, hoy en día considerada su carta magna. En ella, el

papa incidía en la enseñanza de teología y derecho canónico para que los estudiantes fuesen “doctos en Dios” (en Halsall, 1996a; Munro, 1897, pp. 7-11; Thorndike, 1975, pp. 35-39).

Es de resaltar que en el seno de la teología hubo tensiones en las relaciones entre la teoría y la práctica. A pesar del valor privilegiado del conocimiento contemplativo, la iglesia se vio en la necesidad de contar con teólogos diestros en ejercicios prácticos. Un texto escrito entre los siglos XIII y XIV describe los vínculos entre la teoría y la práctica en el campo de los conocimientos religiosos que promovía el papado. Su autor, Augustinus Triumphus de Ancona (alrededor de 1241-1328), argumentó que “la ciencia canónica es un tipo de teología práctica” y que “la contemplación de Dios, hacia la que se orienta la teología, no puede ser adquirida verdaderamente si no es mediante la caridad, las obras virtuosas y la observación de los mandatos que pertenecen a la práctica” (en Thorndike, 1975, pp. 162-3).

Un poema anónimo escrito entre los siglos XII y XIII da cuenta de la salida profesional a la que daban acceso los estudios de derecho canónico: “Los herederos de Graciano [derecho canónico] se dedican a ser decanos, abades y sumos sacerdotes” (en Haskins, 2002, p. 50)¹⁴. El maestro italiano Boncompagno da Signa expresó una visión parecida entre la segunda y la tercera década del siglo XIII: “Los maestros y estudiantes son el espejo de la iglesia porque muchas de las dignidades eclesiásticas más altas provienen de círculos académicos, hasta tal punto de que el mundo del estudio parece idéntico a la misma iglesia” (en Nardi, 1992, pp. 81-2).

Estos cambios dieron pie a algunas opiniones contrarias a que la educación universitaria se orientase hacia los oficios eclesiásticos. Por ejemplo, Jacobo de Vitriaco, escribió sobre los estudiantes de París que “algunos estudiaban sólo para adquirir conocimiento, que es curiosidad; otros para adquirir fama, que es vanidad; otros por obtener ganancias, que es codicia y vicio de simonía. Muy pocos estudiaban para su propia edificación, o la de los demás” (en Halsall, 1996b; Munro, 1897, pp. 19-20). Según Vitriaco, “siguieron multiplicando las prebendas, y buscando cargos; y sin embargo, trataron de trabajar decididamente menos que la preeminencia [el Apóstol Jaime], y deseaban por encima de todo tener ‘los primeros asientos en los banquetes y los primeros asientos en las sinagogas, y los saludos en el mercado’”.

En la perspectiva del *amor sciendi*, el maestro en artes Jean de Malines se refirió en 1283-1284, al hecho de que la Universidad de París “satisface el ‘deseo natural por conocer’ del hombre” y a que “la estructura de la universidad reproduce la estructura misma del conocimiento” (en Solère, 2005, p. 6-7). Boccaccio dijo que “es gentil quien ha estudiado largo tiempo en París, no para vender después su ciencia al menudeo, como hacen muchos, sino para saber la razón de las cosas y su causa” (en Reale & Antiseri, 1988, p. 419). De modo similar, entre 1347 y 1365, un clérigo alemán que había estudiado en París redactó un tratado educativo en el que señalaba que “los

filósofos verdaderos no se preocupan por la utilidad externa”, sino que “aprenden la verdad sobre los orígenes y las cosas originadas” (Thorndike, 1975, p. 214).

Estas voces no evitaron que la universidad se vinculase crecientemente a las profesiones. El rector de la Universidad de París, Jean Gerson (1363-1429), quiso plasmar con toda claridad la importancia de las aplicaciones útiles del conocimiento: “La universidad no sólo debe trabajar en sus libros”, pues “la ciencia no sirve de nada sin una aplicación [*operatio*] práctica” (en Solère, 2005, p. 5).

Como indica Rüegg (1992), “la educación universitaria [...] se convirtió en una marca característica de las élites profesionales dedicadas a la cura de las almas, la práctica jurídica, la administración gubernamental, la atención médica y la educación” (p. 22).

2.1.4.2. Proporcionar consejo experto al papado

Uno de los episodios más trascendentes en los que la capacidad intelectual de la universidad se puso al servicio de los poderes dominantes fue la participación de la universidad de París, con Jean Gerson a la cabeza, en la resolución del Gran Cisma que dividió Europa. En este caso, intervino en un conflicto que implicaba directamente a la iglesia, al sacro imperio, a las monarquías y, en realidad, a toda la civilización cristiana. Como explican Cantoni y Yuchtman (2010, p. 12), desde 1309 a 1378 los papas residían en Aviñón en lugar de Roma (de ahí que el periodo recibiese el nombre de papado de Aviñón). En 1378 Gregorio XI movió la corte papal de vuelta a Roma y falleció poco después. La sucesión se concretó con la elección del papa Urbano VI, quien permaneció en Roma, pero los cardenales franceses la consideraron inválida y eligieron en su lugar al (anti-papa) Clemente VII, quien mantuvo su corte en Aviñón. Se llegó así a una situación en la que coexistían dos papas rivales y en la que los señores seculares se dividieron jurando lealtad a uno u otro y, poco después, aparecería una tercera línea papal cuando el Concilio de Pisa reclamó el papado para Alejandro V. La intervención de la Universidad de París se recogió en dos documentos de finales del XIV que muestran que ésta se alineó junto a Clemente VII (en Janin, 2008, p. 88; Thatcher & McNeal, 1905, pp. 326-327; versión online en Halsall, 1996c).

2.1.4.3. La difusión de lenguas y saberes útiles para propagar la fe y hacer proselitismo religioso

La difusión de la fe desde las universidades aparece recurrentemente en la documentación de la Baja Edad Media relacionada con las instituciones de educación superior. Numerosas autoridades e intelectuales promovieron la enseñanza de idiomas con el propósito de convertir a los infieles. Por ejemplo, el papa Inocencio IV escribió en 1248 al canciller de la Universidad de París para ordenar que diez estudiantes estudiaran árabe y otras lenguas orientales en París para ser enviados al extranjero y

dedicarse a “la salvación de las almas a través de la religión cristiana” (en Denifle y Chatelain, 1889. p. 212)¹⁵.

La orden dominica, que entró en la Universidad de París en 1217 con el apoyo del papa, fue una de las más activas en el proselitismo religioso. En el año 1256, Humbert de Romans -escolástico de París y quinto general de la orden Dominica- explicó que “esos hermanos trabajan en diversas provincias en la extirpación de la herejía malvada” entre los maronitas, los sarracenos y los georgianos (en Thorndike, 1975, pp. 68-70).

El pensador mallorquín Ramon Llull fue uno de los principales impulsores de la enseñanza de lenguas orientales. Temeroso del daño que podían causar otras doctrinas religiosas a la cristiandad, en 1298-1299 solicitó que se fundara y financiara en la Universidad de París un centro de idiomas en el que estudiar arábigo, tártaro y griego para poder convertir a los infieles (Ibíd., pp. 125-127). La implicación de Llull en la campaña por la enseñanza de lenguas orientales para propósitos misioneros desembocó en el decreto del Consejo de Viena de 1312, que proponía la enseñanza de idiomas en París, Oxford, Bolonia y Salamanca (Ibíd., pp. 149-150)¹⁶.

La difusión de la fe podría producirse también mediante otras enseñanzas. Por ejemplo, en la bula para la fundación de la pequeña universidad de Dole en Borgoña, 1422, Martín V afirmó que “mediante el estudio de las letras aumenta el culto a las cosas divinas y se fortalece la fe católica” (en Compayré, 2010, p. 18). En 1431 Eugenio IV recogía la misma idea en la fundación de la Universidad de Poitiers, al igual que la bula de Nicolás V concediendo a la universidad de Barcelona las gracias y privilegios de la de Tolosa en 1450 (Ibíd.).

2.1.4.4. Apartar a los movimientos contrarios al orden establecido (los Goliardos)

Los goliardos fueron un movimiento intelectual contestatario que intentó vivir en libertad, criticó los altos estamentos y promovió la transgresión de la moral y de las costumbres establecidas. El movimiento apareció en el siglo XII y desapareció a lo largo del XIII, tiempo durante el cual fue tratado con hostilidad por razones obvias. Se trataba de un movimiento estudiantil genuinamente anti-sistema (no sólo hereje) que opera en el marco de una institución controlada por los altos estamentos y orientada hacia la reproducción social. Tanto su crítica explícita a la iglesia y a la sociedad estamental en su conjunto como las ideas implícitas en su visión del mundo resultaron inaceptables y fueron condenados en repetidas ocasiones.

A continuación se presenta un resumen del movimiento goliardo y de sus ideas a partir del contenido de sus canciones y poemas y del análisis que proporcionan Janin (2008, pp. 35-39), Martínez (1996) y, especialmente, Le Goff (1996, pp. 39-47).

Los goliardos eran estudiantes pobres y vagabundos sin domicilio fijo que iban de universidad en universidad siguiendo a los maestros y las enseñanzas que más les atraían. Aunque algunos de ellos acabaron trabajando para los estamentos altos, generalmente los goliardos escaparon de las estructuras establecidas y ejercieron como juglares y bufones para obtener ingresos y comida. Sus cantos y poemas –recogidos en *Carmina burana* (Vid. Anexo 5)- trataban habitualmente del amor, el sexo, la fortuna, el juego y el vino. Bajo estos temas aparentemente livianos, se desarrolla una visión del mundo rupturista que suscitó la indignación de los tradicionalistas y desembocó en su persecución y condena. La exaltación de un modo de vida centrado en los placeres terrenales transgredía el orden moral y las costumbres que defendía la jerarquía católica. Sus canciones glorificaban los placeres de la *vita activa* en el paraíso terrenal frente a la *vita contemplativa* que busca la salvación fuera del mundo presente, lo cual, según Le Goff, hace de los goliardos unos precursores del humanismo renacentista. Para este autor, otro aspecto en el que plantean una ruptura con el pensamiento tradicional es el tratamiento que hacen del tema de la fortuna, puesto que niegan el progreso y que la historia tenga un sentido, lo cual se opondría a la determinación perfecta del Plan Divino. Además, en la poesía goliardesca son recurrentes las críticas explícitas a la iglesia, a sus leyes, a su doctrina, a su conducta y a su amasamiento de riqueza, lo cual es sintomático de su actividad de promoción de una cultura laica en el marco urbano.

Como muestra del rechazo de los goliardos hacia la iglesia y hacia el mismo Dios, se pueden resaltar tres ideas de su *Credo*. En ella, un sacerdote anima a un goliardo a hacer su última confesión en el lecho de muerte y éste responde parodiando el Credo y afirmando que “en Dios nunca he pensado por voluntad propia”, “poco me preocupó por el pecado” y “rezaré a Dios para que de ninguna manera amable mi resurrección haga” (en Janin, 2008. p. 38).

La iglesia no fue el único objetivo de los goliardos. Su crítica social se centraba en todos los estamentos medievales, particularmente en los altos cargos del poder. Según Le Goff (1996) los goliardos se oponen a todo un orden social jerarquizado. Al noble le niegan su privilegio de nacimiento, oponiendo un nuevo orden fundado en el mérito. A las armas y a las hazañas guerreras de los caballeros y militares, anteponen los combates del espíritu y las justas de la dialéctica. Incluso llegan a mostrar desprecio por el mundo rural, como hombres de ciudad que aborrecen a los campesinos rústicos.

Como era previsible, los goliardos fueron objeto habitual de persecución y condena por parte de los representantes del orden, especialmente por la jerarquía eclesiástica, pues, como afirmó un monje en el siglo XII, “los estudiantes vagabundos no aprenden la moral (en Haskins, 2002, p. 112).

A nivel institucional, la jerarquía católica deliberó sobre los goliardos en varios concilios y sínodos eclesiásticos. Martínez (1996, p. 459) proporciona diversos ejemplos. El primero de ellos es el Concilio de Tréveris de 1227 en el que se ordenó a los curas párrocos que vigilasen a los *vagos scholares aut goliardos* (estudiantes

vagabundos o goliardos) para que no interrumpiesen la misa con sus cánticos. Además, en los Concilios de Château Gonthier y de Rouen se determinó que a los *clerici ribaudi, maxime qui dicuntur de familia Goliae, qui "goliardi" nuncupantur* (a los clérigos rebeldes, sobre todo a los que son de la familia de Golías, los llamados goliardos) no se les hiciera la tonsura, signo distintivo de los clérigos. Martínez añade que en 1239 se generalizó la orden de cortarles el pelo al rape. Según el mismo autor, los goliardos recibieron la puntilla con la condenación del Concilio de Cahors en 1289. En la prohibición se establecía que “ningún clérigo debe ser juglar, goliardo o bufón” (en Wright, 1841, p. xii)¹⁷. Los estatutos diocesanos de 1350 reiteraron que “los clérigos no deben lucir como goliardos o bufones” (en Symes, 2007, p. 157).

El movimiento universitario goliardo tuvo una breve existencia, desintegrándose a lo largo del siglo XIII. Es sintomático de la aversión que sentía la jerarquía católica por los goliardos el hecho de que incluso después de haber desaparecido, siguiesen siendo objeto de condenas.

Que fuese condenado y prohibido por las autoridades eclesiásticas a las que estaban supeditadas las universidades indica que, a nivel institucional, no debían dar cabida a los goliardos. Según Verger (1992b, p. 157), todas las universidades medievales estaban obsesionadas por la lucha contra el estudiante “vagabundo y descontrolado” que iba de un maestro a otro. Las universidades introdujeron dos filtros institucionales en los requisitos de admisión con el objetivo de apartar a los estudiantes vagantes. Muchas universidades requirieron, desde el principio, que los estudiantes estuviesen necesariamente adscritos a un maestro y, especialmente a partir del siglo XIV, que residiesen en los colegios mayores y residencias autorizadas. Por ejemplo, la Universidad de Oxford impuso, con el apoyo de la monarquía, la obligación de residir en colegios mayores en el año 1420, mientras que la Universidad de Viena aprobó ordenanzas contra los estudiantes de fuera (*extra bursas stantes*) en 1410 y la de París contra los llamados *Martinets* (otro tipo de estudiantes libres que en muchos casos no tenían maestro) en 1452-7 (Janin, 2008, p. 35; Schwinges, 1992a, p. 219). Por otro lado, desde los orígenes de la universidad, los estudiantes se vieron obligados a tener un maestro permanente. Como recogen Janin (2008, p. 35) y Schwinges (1992b, p. 173), este requisito consta ya en los estatutos de la Universidad de París de 1215: “No debe haber ningún estudiante que no tenga un maestro fijo” (Original en latín en Denifle y Chatelain, 1889, pp. 78-80; Traducción al inglés en Halsall, 1996d; Munro, 1897, pp. 12-15; Thorndike, 1975, pp 27-30; Traducción al castellano en Cerda, 2010, pp. 7-8)¹⁸.

Según Schwinges (1992b, p. 173), se dieron casos similares en Montpellier (1220), Oxford (antes de 1231), Cambridge (después de 1236) y en universidades de Europa central.

2.1.4.5. Identificar y condenar las herejías (el Wyclifismo)

Es sabido que durante la Edad Media las ideas que planteaban desviaciones respecto a la doctrina católica oficial fueron tachadas de heréticas y condenadas. Los documentos que se han analizado muestran que, desde el mismo seno de las universidades, surgieron herejías y que, a nivel institucional, fueron perseguidas y prohibidas, tanto desde la propia universidad como por parte de las autoridades eclesiásticas externas. Al estar sometidas al auspicio pontifical, las universidades europeas fueron empujadas a colaborar en la lucha *universal* del papado contra las herejías. La condena de las corrientes heréticas tiene varias dimensiones. En este epígrafe se exponen solamente fuentes referidas al desarrollo y condena de las doctrinas heréticas del maestro John Wyclif en la Universidad de Oxford. Este proceso destaca por la contradicción que se produjo entre la misión institucional asignada por el papado de promover la ortodoxia cristiana y perseguir las herejías y la posición pro-Wyclif que adoptan la mayor parte de los miembros y autoridades destacadas de la Universidad de Oxford.

Durante el siglo XIV, el maestro John Wyclif desarrolló una doctrina herética que sus seguidores, el movimiento lolardo o wyclifista, expandieron por Inglaterra, especialmente en la Universidad de Oxford, y que entró en conflicto con los garantes de la ortodoxia religiosa. Según desarrolla la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Conti, 2011), Wyclif fue un precursor de la Reforma Protestante que lideró un movimiento de oposición a la iglesia católica y a algunos de sus dogmas e instituciones. El filósofo y teólogo reclamó la supremacía del rey sobre el clero y sostuvo una interpretación distinta de la verdad Bíblica fundada en su propio modelo metafísico. Tradujo la Biblia al inglés para hacerla accesible al pueblo llano, atacó los abusos y la riqueza de la iglesia y se opuso a la doctrina de la transustanciación. Sus tesis heterodoxas ponían en riesgo la hegemonía de la verdad de la iglesia católica, por lo que pronto fueron condenadas. Entre las condenas, se pueden destacar las veinticuatro proposiciones prohibidas por el Arzobispo Courtenay en 1382, la condena del papa Gregorio XI el mismo año, la prohibición del sínodo provincial de 1407 en Oxford o la condena de sus escritos y el mandato de quemar sus libros en el Concilio de Constanza (1414-1418). Con el fin de ilustrar el intento de imponer a la Universidad de Oxford la misión de prohibir las doctrinas de Wyclif, a continuación se recoge la información que proporcionan la condena del papa y la prohibición del sínodo.

El papa Gregorio XI no anduvo con contemplaciones. Mandó encarcelar a Wyclif y apercibió a la Universidad de Oxford por haber actuado con “desprecio por la Iglesia Romana”, causando “daño a la fe ortodoxa”. Puesto que “los dogmas heréticos de Wyclif se afanan en subvertir el estado de toda la iglesia” y “la forma de gobierno secular”, “la Universidad de Oxford no debe permitir que se afirme o se proponga en medida alguna” sus ideas (en Halsall, 1998; en Thatcher, 1907, pp. 378-382).

Según Deanesly (1920, pp. 231-232), cuando se emitió esta condena, el rector de la Universidad de Oxford y otras autoridades ya estaban del lado de Wyclif: excepto los frailes predicadores, toda la universidad le apoyaba. En consecuencia, la universidad, que a estas alturas había conseguido poder y estaba imbuida por las doctrinas anti-papales, consideró que las tesis condenadas eran ortodoxas pero que podían llevar a interpretaciones equivocadas, por lo que Wyclif debería explicarlas en Londres (Jusserand, 2007, p. 424). Esta benevolencia con el hereje levantó la indignación de algunos eruditos ortodoxos. El cronista principal de la época, Thomas Walsingham, escribió: “¡Estudio General de Oxford, con qué profundidad caíste del culmen de la sabiduría y de la ciencia! Me abochorno con el recuerdo de tanta impudencia” (en Riley, 1860, pp. 344-346)¹⁹.

Las condenas orientadas a que la universidad no permitiese la difusión de la doctrina hereje continuaron. La sexta constitución del sínodo provincial de Oxford de 1407 dejaba clara la misión institucional como censores que debían adoptar las universidades de Oxford y Cambridge en pro de la eliminación de las herejías:

“Debido a que las nuevas maneras son frecuentemente más seductoras que las viejas, ordenaremos y ordenamos que ningún folleto o tratado del maestro John Wyclif o de cualquier otro redactado en su día, desde entonces o que será escrito en el futuro, sea leído de ahora en adelante (...), a menos que haya sido examinado por la Universidad de Oxford o de Cambridge (...); y que habiendo sido examinados, deberán haber sido expresamente aprobados de modo unánime por los mismos y después por nosotros y nuestros sucesores. Si alguien ha leído tales folletos o tratados en las escuelas o han enseñado en contra de este procedimiento, sea castigado como un sembrador de cismas y promotor de herejía” (en Robson, 1961, p. 244).

No fueron estas las únicas condenas y críticas que recibió el wyclifismo. Para profundizar, son útiles los trabajos de Deanesly (1920, pp.225-251) y Robson (1961), quienes proporcionan información detallada que recoge un número considerable de fuentes primarias en torno a las ideas del wyclifismo, su represión y la respuesta de sus miembros. A partir de la bibliografía que se ha consultado, se puede concluir que las autoridades externas tuvieron éxito en silenciar el movimiento en Oxford, pero eso no evitó que se sentasen algunas de las bases que permitieron la Reforma.

2.2. El papado: Prohibir obras de Aristóteles sobre filosofía natural y subordinar la filosofía a la teología, para subordinar la razón a la fe

El intento de armonizar la razón y la fe es otro de los aspectos relacionados con las herejías, pero con la suficiente entidad propia para dedicarle un epígrafe individual. La filosofía, sobre todo el aristotelismo y el averroísmo, condujo a posiciones divergentes respecto a la teología, lo que suscitó el conocido conflicto entre la razón y la fe. Frente a la posibilidad de que se erigiesen verdades filosóficas autónomas que

pusiesen en cuestión los dogmas religiosos, el pensamiento escolástico trató de hacer compatibles los nuevos conocimientos racionales, que recuperaba la civilización europea, con los supuestos tradicionales de la fe o, lo que es lo mismo, buscó conciliar filosofía y teología. En caso de que los argumentos de la razón contraviniesen los principios de la fe, debía primar la ortodoxia para que la verdad divina prevaleciese. La razón debía estar al servicio de la religión y no contravenirla. La jerarquía católica, los teólogos y los filósofos eclesiásticos intervinieron en las universidades, sobre todo en la Facultad de Artes de París, tratando de filtrar las enseñanzas que se consideraban heréticas para que los maestros interpretasen la filosofía de acuerdo con las verdades de la fe. Esta reacción se plasmó en una serie de condenas y prohibiciones que se exponen en este epígrafe.

El conflicto entre razón y fe tiene una gran cantidad de dimensiones que sobrepasan el alcance del presente trabajo. A modo de resumen, se pueden señalar, siguiendo a Raña Dafonte (2009), algunos de los aspectos que aparecen con más frecuencia en la literatura especializada. A pesar de que los filósofos seguían siendo devotos y aceptaban a Dios como supremo Hacedor, desde el siglo XII -coincidiendo con el inicio del declive del régimen feudal y el florecimiento del comercio, la vida urbana y la burguesía-, empiezan a proponer una visión racional de la naturaleza centrada en sus leyes propias, es decir tratan de conocer la naturaleza como realidad autónoma y no únicamente como mero espejo de Dios; de considerar no sólo la primera causa sino también las segundas causas. Como recoge el autor, esta ruptura en el modo de conocer la naturaleza guarda relación con la disputa de los universales. Por un lado, sus defensores argumentaban que los conceptos universales son entidades reales anteriores a la cosa. Por otro lado, para los nominalistas solamente existen las entidades particulares y los universales son solo conceptos producidos por el lenguaje que no tienen existencia real fuera de la mente humana. Se alejaban así de lo abstracto y trascendente para moverse hacia un conocimiento que partiese de la experiencia.

En lo que respecta a las universidades, Ponce (2005) sugiere que “[d]el siglo XI al siglo XV la escolástica marcó sobre el frente cultural un verdadero compromiso entre la mentalidad del feudalismo en decadencia y la mentalidad de la burguesía en ascensión; entre la fe, el realismo y el desprecio de los sentidos por un lado, y la razón, el nominalismo y la experiencia por el otro” (p.68). De acuerdo con Asztalos (1992., p. 412), el papado trató de asumir el control de las universidades y de empujarlas a participar en la lucha *universal* contra las herejías, como contrapartida a la concesión de protecciones y privilegios.

Con la introducción de los saberes racionales, se abrieron nuevas posibilidades para el pensamiento, pero la ortodoxia intentó circunscribirlas según las verdades teológicas establecidas. Este criterio represivo se contrapone a la idea de libertad de cátedra: Existían límites en la universidad medieval respecto a lo que podía enseñarse y lo que no. El papel de la fe en el conocimiento fue establecer dichos límites. La teología se consideraba la reina de las ciencias. No obstante, los debates en torno a este conflicto

en la Baja Edad Media reflejan un proceso de secularización del conocimiento que abrió la posibilidad de que la razón perteneciese a un ámbito separado e incluso excluyente de la fe. Esta división se desarrolló en el Renacimiento y en la revolución científica, tiempo en el que se instauraron los fundamentos definitivos para la separación entre ciencia (basada en la razón y la experiencia) y religión (basada en la fe y la teología).

A continuación se presentan las condenas y prohibiciones que la iglesia emitió en Francia. La primera condena en París data de 1210. Los obispos prohibieron los libros de Aristóteles sobre filosofía natural y otros escritos herejes como los de David de Dinant (aristotélico, panteísta y almarico) (en Thorndike, 1975, pp. 26-27).

Los Estatutos elaborados por el legado papal Robert de Courçon (1215) mantenían la prohibición a la filosofía natural y añadían la metafísica aristotélica (Original en latín en Denifle y Chatelain, 1889, pp.78-80; Traducción al inglés en Halsall, 1996d; Munro, 1897, pp. 12-15; Thorndike, 1975, pp. 27-30; Traducción al castellano en Cerda, 2010, pp. 7-8).

Durante estos años, se habían expandido las herejías por Francia. El papado había emprendido una cruzada contra los cátaros y contra el Condado de Tolosa. Las hostilidades llegaron a su fin con el Tratado de París en 1229. El papado vio conveniente fundar una universidad en el condado para combatir las herejías y restablecer la fe. La fundación de la nueva universidad se concretó en el mismo Tratado de París, en el que el conde Raimundo de Tolosa aceptó pagar los salarios de los maestros (Thorndike, 1975, pp. 32-33; Verger, 1992a, p. 54). Los maestros de Tolosa invitaron a sus colegas de otras universidades a trasladarse a la nueva universidad, donde “los maestros y los estudiantes deberán levantar el cedro de la fe católica hasta las estrellas, donde el bosque de la depravación herética dispersó espinas” (en Thorndike, 1975, pp. 32-35).

Es de destacar que para atraer a los maestros y estudiantes de otros lugares, una de las ventajas que ofrecía Tolosa era que establecía que “aquellos que deseen examinar el seno de la naturaleza hasta lo más íntimo pueden escuchar aquí los libros de Aristóteles que fueron prohibidos en París” (en Ibíd.). Sin embargo, como señala Compayré (2010, p. 80), los estudios aristotélicos fueron relegados a un segundo plano.

Según Verger (1992a), el papa Gregorio IX fracasó. En lugar de convertirse en una universidad proselitista, se desarrolló una universidad predominantemente jurídica, lo cual encajaba mejor con las expectativas de los franceses del sur.

La Bula *Parens Scientiarum* de Gregorio IX en 1231 introdujo una novedad en la Facultad de Arte al indicar que no se podía leer la filosofía natural de Aristóteles “hasta que hayan sido examinados y purgados de toda sospecha de error”. Podría enseñarse una vez fuese adaptada según la doctrina católica. Los maestros y los alumnos podrían “discutir sólo en las cuestiones determinadas por los libros de teología y los escritos de

los santos padres”, con el objetivo de que lograsen ser “doctos en Dios” (en Halsall, 1996a; Munro, 1897, pp. 7-11; Thorndike, 1975, pp. 35-9).

El papa insistió el mismo año en la purga de los libros sobre la naturaleza para que excluyesen “todo aquello que atente contra la pureza de la fe” y en que “otras ciencias deben prestar servicio a la sabiduría de las santas escrituras” (en Thorndike, 1975, pp. 39-40).

La propia Universidad de París ejerció como autoridad sobre lo que constituía una herejía. El canciller Eudes y los maestros de teología emitieron una condena en 1241 de diez postulados contrarios a la verdad teológica (en Halsall, 1996e; Munro, 1897, pp. 17-19; Thorndike, 1975, pp. 47-48). Por ejemplo, se afirmaba que los humanos benditos podían ver la esencia divina en sus visiones beatas y se prohibían las tesis que sostenían lo contrario (Dobson, Lapidge & Vauchez, 2000, p. 157).

A pesar de estas regulaciones iniciales, la amplia difusión y aceptación de posiciones problemáticas para la iglesia llevó al obispo Etienne Tempier a condenar 13 proposiciones específicas que incluían varias tesis derivadas del pensamiento de Aristóteles y Averroes (en Thorndike, 1975, pp. 80-81).

Algunas de las proposiciones prohibidas eran las siguientes: Que la inteligencia de todos los hombres es una y la misma en número; que el mundo es eterno (y, por tanto, no ha sido creado por Dios en un momento determinado); que nunca hubo un primer hombre; que el alma, que es la forma del hombre como ser humano, se destruye cuando se destruye el cuerpo; que las acciones humanas no se rigen por la providencia divina; que Dios no puede dar la inmortalidad o incorruptibilidad a una cosa corruptible y mortal.

Otro paso en la regulación de las enseñanzas consistió en la imposición, en 1272, del juramento de ortodoxia a los estudiantes de artes y a los maestros de filosofía natural y lógica, quienes “no osarán determinar en contra de la fe” (concretamente, en relación a la Trinidad y la Encarnación) (en *Ibíd.*, pp. 85-86). Es más, no podrían “discutir ninguna cuestión puramente teológica” (en *Ibíd.*).

En el año 1277 el papa Juan XXI (Pedro de España) envió una carta al obispo Tempier solicitándole una investigación en torno a la enseñanza de errores en la Universidad de París. En la carta, el papa hacía constar que la universidad había colaborado profusamente en la difusión del catolicismo, pero que habían “surgido ciertos errores en el juicio de la fe católica” (en Uchelman, 2009, p. 17).

Tempier respondió con una amalgama de 219 tesis procedentes de muchas fuentes distintas que se estaban propagando por la universidad y que, a su juicio, estaban equivocadas. Por ello, mandó excomulgar a todos los que hubiesen enseñado cualquiera de los errores. En la introducción el obispo escribió que en la Facultad de Artes, excediendo sus límites, los maestros y los estudiantes “dicen que las cosas son

verdaderas de acuerdo con la filosofía, pero no de acuerdo con la fe católica, como si pudiera haber dos verdades contrarias” (en Grant, 1974, pp.45-50).

Aquí Tempier está refiriéndose específicamente a la idea de la doble verdad, tesis que fue atribuida a los averroístas latinos. La *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Thijssen, 2008) ofrece un análisis completo de la condena: Aunque los investigadores no han llegado a un acuerdo sobre su significado, la prohibición se inserta en el marco de la reintroducción de saberes paganos y la crisis de la relación entre la fe y la razón. La filosofía griega y la filosofía árabe eran uno de los objetivos de las condenas. Se encuentran referencias al pensamiento de Aristóteles, Averroes, Siger, Boecio y otros. Por ejemplo se hace mención a la idea de inspiración aristotélica y presente en Boecio según la cual sólo los filósofos son los sabios del mundo y viven en el mejor estado posible del hombre. Esta proposición podía conducir a otras tesis también condenadas como que todas las ciencias, excepto la filosofía, eran superfluas, o que era posible alcanzar la felicidad en esta vida, (sobre todo a través del conocimiento filosófico). El obispo también mostró preocupación por las nuevas doctrinas sobre la unidad del intelecto, la libre voluntad, la eternidad del mundo o la inmortalidad, entre otras que no podían mantenerse a la luz de la verdad divina. Además de tesis referidas al campo filosófico también había referencias a la teología. Es posible que incluso contuviese condenas al pensamiento de Aquino, aunque es un tema de debate (Grant, 1974, p. 46). Además de los 219 artículos, también se hace mención a la prohibición del libro de Andreas Capellanus *De amore* y a tratados sobre geomancia, necromancia, brujería y adivinación.

En 1325 se anula esta prohibición debido a la posición favorable de la iglesia hacia las enseñanzas de Tomás de Aquino, algunas de las cuales podrían estar presentes en la condena (Ibíd., p. 47). La filosofía natural se estudió profusamente en las universidades medievales, abriendo paso a un conocimiento más racional de la naturaleza. Surgieron corrientes peligrosas para la ortodoxia, pero la jerarquía y los teólogos trataron de reorientar la razón filosófica según una lectura compatible con los dogmas de la fe.

2.3. El papado: Excluir los conocimientos “mágicos” para evitar que se violen los principios de la naturaleza establecidos por Dios

Las artes tomadas por mágicas como la alquimia fueron objeto de interés por numerosos maestros, pero nunca se introdujeron formalmente en los programas de las universidades. Es más, fueron condenadas y prohibidas recurrentemente. La razón principal radica en que planteaban un pensamiento rupturista respecto a la concepción tradicional de la relación del ser humano y, en concreto, de las técnicas que puede desarrollar, con la naturaleza.

El teocentrismo y el creacionismo proporcionan el marco ético e ideológico que regula las prácticas de los sujetos y de las instituciones durante toda la Edad Media.

Como ha desarrollado Martín Serrano ([1977] 2008, p. 31-33), el pensamiento medieval considera herética la idea de que el ser humano (la criatura) pueda transformar la obra del Creador. Para el ser humano, es lícito imitar aquello que se ha creado mediante el Plan Divino, pero no le es posible introducir su propio designio en la conformación del mundo. El resultado de este pensamiento es que limita la técnica medieval a la *recreación* del mundo natural y no la abre a la *creación*.

Esta concepción fundamentada en la teología era coherente con la filosofía aristotélica y otras fuentes de uso habitual en la Edad Media. De acuerdo con Newman (1989):

“Debido en parte a Aristóteles, y en parte a otras fuentes griegas, latinas y árabes, este punto de vista establece lindes (o fronteras) estrictos sobre los límites conceptuales de la innovación técnica. El escritor monástico del siglo XII, Hugo de San Víctor, famoso por su influyente inclusión de la tecnología en el campo de las ciencias, escribió que ‘los productos de los artesanos (o artífices), aunque no son la naturaleza, imitan a la naturaleza, y en el diseño a través del que imitan, expresan la forma de su modelo, que es la naturaleza’. Aquí Hugh está repitiendo simplemente la convicción de la filosofía griega antigua según la cual las distintas ramas de las ‘artes mecánicas’, lo que podríamos llamar la tecnología, se aprendieron inicialmente mediante la copia de los procesos naturales” (p. 423-424)²⁰.

Otro elemento clave en el análisis es, siguiendo a Martín Serrano (2008), que la escolástica solo concebía como naturales aquellos fenómenos que son perceptibles para los sentidos humanos. Todo aquello que escapa de los sentidos, en particular de la vista, se consideraba artificial y contra natura. De este modo, los procesos químicos y biológicos ocultos a la percepción *inmediata* del ser humano se consideraban mágicos y, por tanto, su investigación constituía una herejía. En consecuencia, el objeto de estudio del conocimiento medieval se circunscribía a los fenómenos naturales sensibles a escala del ojo y, como se ha visto, sus aplicaciones técnicas se limitaban a su imitación.

Las autoridades persiguieron las corrientes académicas que podían poner en cuestión esta concepción de la naturaleza y de la técnica. Por ejemplo, las artes mágicas fueron condenadas en la Universidad de París por parte de la Facultad de Teología (1398) con el argumento de que algunos maestros “usan ficciones y hechizos para encontrar y aprender los tesoros escondidos, y las cosas secretas y ocultas”, algo contrario a la religión cristiana y a Dios (en Thorndike, 1975, pp. 261-266).

Otra condena de la magia en la Universidad de París data de 1446. El rey de Francia escribió una carta a la universidad para que examinase una serie de libros sobre artes mágicas que pertenecían al astrónomo Arnoldus y que emitiese un veredicto sobre su consonancia con la fe y la doctrina cristiana. La universidad condenó los libros argumentando que “contienen muchas supersticiones, muchos conjuros e invocaciones a

los demonios manifiestos y horribles, muchas herejías ocultas e idolatrías manifiestas” (en Ibíd., p. 351-352).

Estas condenas de las artes mágicas son una muestra del control que se ejerció sobre las corrientes contrarias a la doctrina católica. La universidad debía mantenerse fiel al principio de que las artes imitan a la naturaleza y lo contrario era una herejía. Sin embargo, como ha argumentado Newman (1989), este marco de pensamiento dominante se vio cuestionado por un movimiento que propagaba una ética de las tecnologías rupturista desde el campo de la alquimia. Según el autor, desde la alquimia se sostenía la posibilidad de la transmutación y, con ello, se preconizaba la habilidad del ser humano para transformar el mundo. Roger Bacon, quien fue uno de los más grandes alquimistas de la época, definió su objeto de estudio en *Opus Tertium*, refiriéndose a la transmutación como la generación de cosas a partir de otros elementos:

“Hay otra ciencia que trata sobre la generación de las cosas a partir de sus elementos y de todas las cosas inanimadas, así como de los elementos y líquidos (*humores*), simples y compuestos, piedras comunes, piedras preciosas y mármol, oro y otros metales, azufre, sales, pigmentos (*atramentis*), lapislázuli (*azurium*), aluminio y otros colores, aceites, betún, e infinitos más de los cuales no encontramos nada en los libros de Aristóteles. Tampoco los filósofos de la naturaleza ni ninguno de los latinos están familiarizados con estas cosas” (Bacon, [1268] 1859, p. lxxix).

Además de por Bacon, el nuevo saber fue objeto de interés por diversos maestros de prestigio como Alberto Magno, Tomás de Aquino o Arnau de Vilanova. A pesar de ello, desde su nacimiento a mediados del siglo XII, la alquimia fue objeto de oposición eclesiástica, sobre todo en las tres últimas décadas del siglo XIII cuando se desarrolló una creciente actitud hostil que culminó en la denuncia *Contra alchymistas* del inquisidor Nicolás Eymerich en 1396 (Newman, 1989, p. 439). La alquimia fue prohibida por las autoridades eclesiásticas y no pudo introducirse en los programas universitarios. El propio Bacon fue acusado de magia. Diversas órdenes religiosas, como los dominicos, los franciscanos o los cisterciacos decretaron prohibiciones. Por ejemplo, los dominicos emitieron condenas en 1272, 1287, 1289 y 1323, prohibiendo su estudio y ordenando quemar todos los escritos (Ibíd., p. 440; en Thorndike, 1975, pp. 168-169).

Unos años antes, en 1317, el papa Juan XXII había condenado la alquimia mediante la bula *Spondent quas non exhibent* tras albergar una disputa entre los alquimistas y los filósofos naturales. La bula condenaba que “los alquimistas fingen hacer oro o plata genuinos mediante una transmutación sofística, aunque en la naturaleza no exista nada semejante” (Original en latín y traducción al castellano en Rodríguez, 1999; en latín y traducción al inglés en Walsh, 1908, pp. 125-126):

Como ha señalado Rodríguez (1999), desde el siglo XIII la proliferación del uso de la moneda para el comercio llevó a una fiebre por hacerse con metales preciosos, lo

cual explica, en parte, tanto el auge del interés por la alquimia como las preocupaciones eclesiásticas y la aparición de los falsificadores a los que el edicto iba dirigido. La alquimia presentaba problemas a la iglesia tanto de índole moral como económica. Por una parte, suponía una invitación a la codicia y a la búsqueda de riquezas (Ibíd.) y, por otra, llevaba a una depreciación de la moneda que ponía en riesgo el bienestar económico (Newman, 1989, p. 440).

No obstante, lo interesante del escrito es, como señala Newman (Ibíd., p. 440), que especifica que los alquimistas fingen *aquello que no está en la naturaleza de las cosas* (o como dice la versión en castellano del documento, “aunque en la naturaleza no exista nada semejante”), lo cual sugiere que el papa no creía que la transmutación alquímica fuese posible. Su posición no derivaba del conocimiento científico, sino que reflejaba el pensamiento dominante fundamentado en la imposibilidad de modificar la obra de Dios. Según Newman (Ibíd., p. 441), la clave de la hostilidad hacia la alquimia se encuentra en que muchos defensores de la alquimia se centraban en sus implicaciones naturalistas mientras que sus detractores la analizaban a la luz de la teología. La innovación y el peligro que entrañaba la posición de los alquimistas queda patente en la conclusión de Newman (Ibíd):

“Nació una literatura propagandística de desarrollo tecnológico. Durante esta etapa innovadora, los escritores de alquimia y sus aliados produjeron uno de los primeros corpus literarios latinos en promover activamente la doctrina de que el arte puede igualar o superar los productos de la naturaleza, aun cuando el arte humano se aprende mediante la imitación de los procesos naturales [...] [Algunos alquimistas] no rehuían de la conclusión de que el hombre puede incluso cambiar el orden del mundo natural alternado las especies de esos productos. Este sueño tecnológico, aunque prematuro, iba a tener un efecto duradero en la dirección tomada por la cultura occidental” (p. 443)²¹.

El principio de que las artes imitan a la naturaleza mantuvo la hegemonía durante todo el periodo medieval. Aunque los alquimistas no pretendían violar explícitamente este principio, introdujeron la posibilidad de transformar la naturaleza y, por ello, la disciplina fue objeto de oposición. A pesar de que prestigiosos maestros escribieron sobre la alquimia, el nuevo conocimiento no pudo enseñarse en las universidades. No obstante, no se pudo evitar que se abriese la puerta al futuro desarrollo tanto de una nueva ética como de una nueva epistemología durante el Renacimiento y la Revolución Científica.

2.4. Las élites políticas: Fundar y financiar universidades para contribuir al desarrollo de las ciudades

Este epígrafe está dedicado a los vínculos entre las universidades medievales y el desarrollo de las ciudades y de la vida urbana. La ciudad o burgo constituye el hábitat de la universidad y permite su reproducción. En la Baja Edad Media, el papado ya no

goza de absoluto dominio, sino que tiene que hacer frente al auge de los poderes terrenales locales. Como es sabido, en los siglos XII-XIII se empiezan a desarrollar las ciudades y ciudades-Estado más importantes. Allí el poder lo ejercen las autoridades políticas locales y la burguesía, es decir los habitantes de los burgos que comenzaban a dedicarse fundamentalmente al comercio. Wallerstein (2011) muestra que entre 1150 y 1300, en Europa se produce una fuerte expansión comercial, geográfica y demográfica en el marco del modo de producción feudal. Sin embargo, entre 1300 y 1450 se contrae la expansión y se produce una crisis del feudalismo que actuaría como el preludio de la transformación del sistema social europeo en capitalista (Ibíd.). A partir de mediados del siglo XV, Europa experimenta un florecimiento del comercio y un resurgir general de la economía que beneficia en gran medida a las ciudades y a las élites urbanas (Braudel, 1986; Wallerstein, 2011). Según Braudel (1986), en las ciudades empieza a desarrollarse tanto la economía de mercado, que define como aquella que está sometida a la competencia -a las leyes de la oferta y la demanda-, como del capitalismo, entendido como la economía que controlan y monopolizan los grandes capitalistas en su favor y al margen de la competencia, si bien estas economías serán minoritarias hasta los siglos XVIII y XIX²². Polanyi (1989) coincide en señalar que desde finales de la Edad Media se produce un desarrollo de las relaciones de mercado que alcanzará plenitud en el siglo XIX.

Es importante tener este contexto presente a la hora de establecer vínculos entre la universidad y el estado de la sociedad. El conocimiento y los títulos obtenidos en la universidad son componentes clave en el ascenso de la burguesía y de las autoridades políticas de las ciudades. Como se desarrolla a continuación, durante la mayor parte del periodo de auge económico feudal (1100-1300), las relaciones entre estos actores y la universidad eran más bien frías, cuando no conflictivas. Sin embargo, desde finales de este periodo y durante el tiempo de crisis (1300-1450), se desarrolló un mayor vínculo con las universidades debido a que se percibían como útiles para lograr ascender en la escala social, obtener buenos cargos y trabajos, adquirir un mayor poder, obtener beneficios económicos y, con todo ello, no verse perjudicados e incluso beneficiarse de la crisis sistémica. En el periodo post-crisis, el acercamiento entre ambos se fortaleció aún más.

En términos generales, se puede hablar de un periodo en el que se producen vínculos incipientes entre el desarrollo de las universidades y el de las ciudades y la vida urbana. Tanto la ciudad como la universidad se verían favorecidas por esta relación. Sin embargo, las relaciones simbióticas entre ambos actores no se produjeron de inmediato. Rüegg (1992 pp. 18-19) argumenta que, en un primer momento, las circunstancias sociales no favorecían que se desarrollase dicho vínculo. Más bien, la situación era de conflicto. Las ciudades no necesitaban a las universidades para satisfacer sus necesidades profesionales, económicas, políticas o legales y veían con recelo el aumento del poder de los universitarios en la vida urbana. Las universidades, por su parte, defendían mediante privilegios a los estudiantes y a los maestros de los abusos a los que les sometían las autoridades municipales en relación a los impuestos,

tasas, peajes, hospedajes, agresiones, etc. Sin embargo, a partir de finales del siglo XIII las grandes ciudades comerciales empiezan a reconocer las ventajas que suponía contar con una universidad. En ese momento comienza un proceso de integración de las universidades en el devenir de las ciudades que se desarrollará con mayor fuerza durante el Renacimiento. Según Rüegg (Ibíd.), la formación universitaria se percibía como fundamental para la preparación de funcionarios y consejeros capaces de velar por los intereses y el poder de las ciudades y del gobierno municipal. Surgió una demanda de legistas formados en las universidades que pudiesen solucionar nuevos problemas desconocidos para el derecho común, parte de los cuales se derivaban de las nuevas actividades comerciales. Además, contar con universidades en territorio propio permitía evitar la emigración de los estudiantes locales a otras tierras, atraer a estudiantes forasteros adinerados que activarían el consumo interno y contar con un centro de prestigio que permitiría competir en mejor disposición con otras ciudades.

Como sugieren Pirenne (1983, pp. 150-152), Ponce (2005, pp. 95-98) y Rüegg (1992), los consejos municipales fundaron nuevas instituciones de enseñanza para que estudiaran los hijos de los burgueses y se emplearon por asumir su control para conseguir acabar con el duopolio del clero (papado) y de la nobleza (imperio y monarquías) y participar en los beneficios que procuraba la educación superior. La burguesía buscaba beneficiarse del aprendizaje de conocimientos que fuesen útiles para el desempeño de sus responsabilidades económicas y políticas. Además, los títulos universitarios proporcionaban una carta de franquicia que la burguesía empleó para apoderarse de los cargos más importantes en el gobierno, la justicia, las embajadas y la burocracia (Ponce, 2005). En las ciudades-Estado los gobiernos municipales asumieron crecientemente el gasto de los salarios de los maestros y las universidades cayeron bajo control de la oficialidad local. Por ejemplo, en Salamanca las autoridades locales presionaron para colocar a representantes de intereses comunales como miembros de las autoridades universitarias (Beltrán de Heredia, 1970). La emergente burguesía mantenía una devoción religiosa ferviente, pero entró en conflicto con las autoridades eclesiásticas por el control de la universidad y pronto trató de impulsar un modelo educativo de carácter laico que respondiese mejor a sus expectativas vitales y laborales (Ibíd.).

Según un estudio de Cantoni y Yuchtman (2010), el establecimiento de universidades en Alemania como resultado del Gran Cisma de 1378 cumplió un rol importante en la expansión de la actividad económica en las ciudades. Los autores han encontrado que el mercado alemán sufrió una contracción que terminó en 1386, cuando se fundó la Universidad de Heidelberg (1386) y comenzó a crecer el número de mercados que se establecían. Con la fundación de universidades en Colonia (1388), Erfurt (1392) y Leipzig (1409) el mercado siguió ampliándose. Estas fundaciones fueron importantes para la burguesía porque, hasta entonces, la mayor parte de los alemanes que estudiaban en universidades extranjeras pertenecían a la nobleza o al clero adinerado. Las tasas de las nuevas universidades eran más económicas y ya no hacía falta viajar al extranjero, con lo que se abrió el acceso a los hijos de los comerciantes y

de los artesanos (Ibíd.; Rashdall, 1895, p. 214). Cantoni y Yuchtman (2010) argumentan que las universidades fueron clave en el desarrollo de instituciones legales y administrativas que eran necesarias para impulsar los intercambios comerciales. Las universidades formaron a los juristas –muchos de los cuales se convirtieron en administradores–, codificaron las leyes y las regulaciones, aportaron consejo experto, trabajaron en el sistema legal que ayudaron a desarrollar y, con todo ello, contribuyeron en gran medida a que se expandiese el mercado en Alemania.

Para el presente trabajo, se han consultado fuentes que muestran que algunas autoridades otorgaron a la universidad la potestad de elegir a parte de los gobernantes de la ciudad. Además, se han analizado otras fuentes que contienen referencias al prestigio, distinción y bienestar que según las autoridades proporcionaría la universidad a la ciudad.

El auge de las ciudades y su cercana relación con las universidades fue particularmente notable en Italia. Por ejemplo, la élite política que regía Perugia trató de promover la ciudad, proponiendo en los Estatutos Municipales de 1285 que se crease “un *Studium* en Perugia para que la ciudad brille con conocimiento” (en Università degli Studi di Perugia, s.d.)²³.

El prestigio que adquirió el centro sirvió para que, mediante un Estatuto de 1306, se reconociesen los privilegios de los asistentes y se pudiesen organizar en una *universitas* o corporación (en Ibíd.)²⁴. Una vez reconocidos como corporación, la universidad obtuvo la potestad de participar activamente en el gobierno de la ciudad (Ibíd.). Dos años más tarde, el papa Clemente V concedió validez y reconocimiento universal a los cursos que se impartían mediante la bula *Super specula*.

En la bula de Juan XXII, mediante la que se confirmaban las cátedras en derecho civil y canónico y se creaban plazas en medicina y artes (1321), se incidía en que la universidad de Perugia “distinguirá a la ciudad” (en Walsh, 1908, pp. 150-153).

Finalmente, un decreto del emperador Carlos IV de 1355 otorgaba a la corporación el rango de universidad imperial. Se concedía a la ciudad el derecho permanente de albergar una universidad y procuraba ventajas económicas y seguridad para entrar y salir a todos aquellos que quisiesen acceder al estudio, incluyendo a los que venían de tierras lejanas (Università degli Studi di Perugia, s.d.). El nuevo estatus y las ventajas fueron concedidas para ayudar a la ciudad a lidiar con las consecuencias nefastas de la plaga de 1348-49 (Brown, 1911).

En el reino de Aragón, una ordenanza de 1321 del rey Jaime II estableció que la universidad de Gerona (junto a los prohombres de la villa) podrían “nombrar todos los años tres o cuatro jurados ó cónsules para el gobierno de Gerona” (en Bofarull y Mascaró, 1850, pp. 172-173).

En otra ciudad del reino, Mallorca, la situación era similar. En 1377, Pedro IV el Ceremonioso reafirmaba una concesión otorgada por Jaime I el año 1249, que permitía a la universidad “elegir seis jueces residentes en la ciudad o en el reino para que gobiernen, administren y rijan la isla para el bien común de la universidad” (en Ibíd., pp. 199-205)²⁵.

Por otra parte, algunas autoridades justificaron la instauración de universidades bajo el argumento de que traería bienestar a la ciudad y a los ciudadanos. Como señalan Claramunt (1994, p. 46) y Fernández Luzón (2003, p. 37), aunque las magistraturas urbanas y el Consejo de Ciento se habían opuesto en un principio a la creación de una universidad en Barcelona porque consideraban que pondría en riesgo el bienestar de la ciudad, a mediados del siglo XV los *consellers* reconsideraron su política y entendieron que podría contribuir a superar el marasmo demográfico y económico de la ciudad. En una reunión de 1448, deliberaron sobre la creación de la universidad con el siguiente argumento:

“En esta ciudad todas las cosas pertenecen a la ciudad insigne y notable, si no fuese porque falta un Estudio general que lo ennoblecería mucho, y los hijos de los ciudadanos tendrían la ocasión de adquirir ciencia, lo cual reportaría gran provecho y fama a dicha ciudad” (en Ibíd.)²⁶.

Dos años más tarde el Consejo de la ciudad aprobó la propuesta y el jurista Guillem Jordà emitió un informe en el que recomendaba solicitar al rey y al papa sendas provisiones para fundar un estudio general. Es de destacar el hecho de que, en su opinión, el rector debía carecer de jurisdicción y los estudiantes de fuero particular, de modo que la universidad dependiera del Consejo de Ciento y del capítulo catedralicio (Ibíd.).

El mismo año, el monarca Alfonso el Magnánimo concedió un privilegio a los *consellers*, basado en el memorial que le presentaron los embajadores de la ciudad, que les autorizaba a estatuir una universidad en Barcelona. El argumento del monarca se hacía eco de las aspiraciones de las autoridades locales, señalando que la universidad sería “razonable y útil para el bienestar común de la ciudad” (en Claramunt, 1994, p. 46).

También el papa Nicolás V expidió una bula fundacional del estudio general el mismo año. Como señala Fernández Luzón (2003, p. 38), la diferencia entre ambas cartas fundacionales es que, mediante la bula, era el propio papa el que fundaba el estudio, mientras que el monarca solamente autorizaba a la ciudad a erigir la universidad. El autor añade que “el privilegio de Alfonso el Magnánimo señaló el punto de inflexión hacia el abierto intervencionismo de las autoridades ciudadanas”, impulsando “uno de los paradigmas de la universidad municipal”, en la que “el ayuntamiento construiría el régimen jurídico de la institución, asumiendo el papel de

suprema autoridad universitaria y arrogándose atribuciones normalmente reservadas a reyes y pontífices” (Ibíd., pp. 38-39).

Por último, conviene señalar que no era nada extraño que las autoridades locales prohibiesen a los maestros y estudiantes acudir a otras universidades. Uno de los muchos ejemplos se encuentra en la Designación de la ciudad de Lérida para erigir el Estudio General de todo el reino de Aragón (1300), en la que el rey Jaime II advertía de “que no se encuentre persona [...] que sea tan audaz que en algún otro lugar de la tierra y de nuestro dominio [...] ose o pretenda aprender o enseñar derecho canónico o civil a otros” (en Villanueva, 1851, pp. 196-198)²⁷.

En resumen, la irrupción de la ciudad, en el marco del inicio del tránsito del feudalismo a un modelo de desarrollo basado en el mercado y en el capitalismo, situó a la universidad bajo la influencia de sus mandatarios políticos y sus élites económicas. Como escribe Pirenne (1983), “laica y mística a la vez, la burguesía medieval se encuentra de esta manera singularmente bien preparada para el papel que habrá de desempeñar en los dos grandes movimientos de ideas del porvenir: el Renacimiento, hijo del espíritu laico, y la Reforma, hacia la que conducía el misticismo religioso” (p. 152). La relevancia social de la clase emergente aumentará progresivamente y ejercerá un papel importante en la orientación de las universidades hacia la promoción del humanismo renacentista y de la ruptura con el catolicismo y la escolástica.

2.5. Conclusiones

Se ha visto cómo las principales universidades europeas se encargaron de cumplir con una serie de misiones delimitadas por los altos estamentos y, en parte, por las autoridades municipales. En algunos casos, el papa, el emperador o el rey implantarían la misión que le resultase más útil para reproducir su propio poder. En otros, las autoridades estamentales responderían a los movimientos heréticos y contestatarios imponiendo nuevas misiones *ex profeso*, lo que da buena cuenta de la relevancia histórica de las propuestas de misiones transformadoras. Fue especialmente significativo el papel de los filósofos racionales, los Goliardos, los Wyclifistas y los alquimistas en la promoción de formas de conocimiento rupturistas que aparecerán nuevamente, aunque con modificaciones, en el Renacimiento humanista, en la Reforma protestante y en la Revolución científica.

La Edad Media va cerrándose a medida que se extiende la idea de que el ser humano puede participar activamente en la historia a partir del conocimiento. Las universidades se transforman, aunque lentamente, con el cambio de las condiciones sociales que conllevan el desarrollo de las ciudades, el aumento del comercio y el tránsito hacia el capitalismo agrario-mercantil. Algunos cambios profundos, pero también muchas resistencias, acompañan a las universidades en los siglos venideros.

CAPÍTULO 3: LA TEMPRANA EDAD MODERNA (1450-1750)

Entre mediados del siglo XV y mediados del XVIII se produjeron cambios sociohistóricos que influyeron en la universidad y sobre los que la universidad incidió recíprocamente. El devenir de las universidades se entrelazó con el Renacimiento humanista, con la Reforma y la Contrarreforma religiosas y con la Revolución Científica. Cabe deducir de estos cambios históricos, que se impulsaron cuatro misiones universitarias nuevas, si bien, en la práctica, no se produjo una ruptura total respecto a la universidad medieval. Hubo tanto continuidades como transformaciones. Los paradigmas viejos y los nuevos coexistieron, a menudo en una situación de tensión y conflicto. De ahí que las misiones que se presentan contengan también su contraria. Mientras que unos impulsaban la renovación de la universidad y su vínculo con los cambios sociales, otros contrapusieron medidas dirigidas a evitar los cambios.

En primer lugar, el Humanismo renacentista trató de introducir innovaciones en el pensamiento que ayudasen a sobreponerse a las crisis del feudalismo. No rechazaba todos los conocimientos medievales –de hecho tomaba muchas tesis-, pero planteó un nuevo modelo cultural que permitiese a las personas entender adecuadamente los cambios que estaban teniendo lugar, para poder actuar consecuentemente y ser dueñas de su destino. Muchos profesores y autoridades externas asignaron a la universidad la misión de promover el humanismo y contribuir al Renacimiento, mientras que los escolásticos y otras fuerzas tradicionalistas deseaban detener su avance, lo que desembocó en intensos debates y conflictos (3.1.). El conflicto humanista-escolástico y los cambios universitarios en este periodo han sido analizados por varios autores como Grendler (2002; 2004), Janin (2008), Ponce ([1987] 2005), Rüegg (1992; 1999) y Rummel (1992), entre otros. Además, se analizan los textos originales de algunos humanistas como Erasmo o Lutero.

En segundo lugar, y en estrecha relación con el humanismo, Europa fue dividiéndose según credo religioso, lo que empujó a la mayor parte de universidades a tomar partido en la lucha dogmática entre católicos y protestantes. Según la localización de cada universidad, tendrían que adherirse a la misión de promover la Reforma protestante o la Contrarreforma católica, con la excepción de algunas universidades, concretamente en Italia, que promovían la tolerancia de pensamiento religioso (3.2.). Sirven de apoyo en este apartado los trabajos de Gómez Oyarzún, (1998), Grendler (2002; 2004), Hammerstein (1999) y Rummel (1992), analizándose, además, fuentes del periodo como los escritos de Ignacio de Loyola o documentos fundacionales disponibles, por ejemplo, en Hermans & Nelissen (eds., 2005).

En tercer lugar, entre el siglo XVI y el XVIII se produjo el tránsito hacia la ciencia moderna, basada en la observación, la experimentación y la demostración matemática para el conocimiento de las leyes de la naturaleza y, con ello, para su dominio. Un dominio que, como se muestra en el análisis, se produce desde una

situación de armonía con la naturaleza; desde dentro y no desde fuera. Los científicos quisieron que la universidad promoviese la revolución científica, pero las autoridades externas contrapusieron la misión represiva de bloquearla (3.3.). Además de analizarse algunas obras del periodo (Pico della Mirandola, Francis Bacon y otros), se recogen los análisis de la revolución científica realizados por diversos historiadores, filósofos y sociólogos, como Chomsky (2009), Kuhn (1971), Martín Serrano (2008), Merton (1938), Porter (1999), Rossi (1968), Rüegg (1999), Serrano López (2010), Thorndike (1941), Zilsel (2000, 2003) y Wallerstein (1996).

Por último, se desarrolló un fenómeno transversal en todas las fases del periodo, como es la demanda de potenciar las dimensiones prácticas y útiles de los saberes. En la nueva sociedad burguesa, la aplicación del conocimiento en la vida económica, política, cultural y social resultaba premioso. La universidad debería dedicarse a la transmisión de conocimientos de utilidad práctica para las élites sociales, tal y como han desarrollado Frijoff (1999), Grendler (2002, 2004), Hammerstein (1999) y otros investigadores que serán citados (3.4.).

3.1. Humanistas vs escolásticos: Promover el humanismo para contribuir al Renacimiento vs reprimir su avance

Paul F. Grendler (2002, p. 510; 2004, p. 12) y Walter Rüegg (1992, 1999) han argumentado que el Humanismo renacentista nació fuera de las universidades y se fue incorporando a ellas paulatinamente, teniendo que hacer frente a diversos obstáculos, hasta convertirse en el principal agente de cambio de las universidades. Sus orígenes pueden encontrarse en la Italia de la segunda mitad del siglo XIV, según muestran algunas fuentes y, sobre todo, del siglo XV²⁸. El trabajo de ambos autores muestra que el desarrollo del humanismo fue más sencillo en Italia que en otros lugares, en gran parte porque no había facultades de teología y se enseñaba fundamentalmente derecho y medicina con relativa autonomía. En Francia tuvo una pronta aparición por el contacto con los humanistas italianos, pero se encontró con importantes problemas y resistencias. Por ejemplo, en 1418 se cerraron muchos centros que favorecían la difusión del humanismo y no fue hasta mediados de siglo cuando la reforma de la Facultad de Artes de París permitió cierto desarrollo, aunque su papel en las universidades fue limitado. En Alemania y el norte de Europa, el humanismo tuvo que hacer frente a facultades de teología bien establecidas y prestigiosas, pero logró abrirse paso durante el primer cuarto del siglo XVI. En estos años el humanismo también penetró en Inglaterra, ejerciendo una influencia notable, sobre todo en las universidades de Oxford y Cambridge, no en ausencia de conflictos. En España logró procurarse un espacio educativo relevante, aunque no mayoritario, y se vio afectado por importantes restricciones y censuras de la ortodoxia católica. En ningún lugar ni momento fue sencillo el desarrollo del humanismo, pero especialmente en el contexto de la Reforma y la Contrarreforma, muchos humanistas sufrieron persecuciones, censuras e interpretaciones interesadas (*Vid.* 3.2).

El humanismo trató de proporcionar un modelo cultural para lo que se percibía crecientemente como una nueva época, sin por ello renunciar a las concepciones heredadas que aún tuviesen pertinencia. Surgió como un paradigma que buscaba entender los tiempos que tocaba vivir y fundamentar la existencia humana, interpretando el mundo y su propia existencia en él (Rüegg, 1992).

Al observar las transformaciones en curso, los humanistas concluyeron que el cambio de época requería renovar algunas de las bases epistemológicas y éticas del conocimiento. En las universidades introdujeron disciplinas humanísticas y promovieron su difusión en otras disciplinas como medicina, filosofía natural, matemáticas, derecho, lógica y teología, llegando a convertirse en un componente central de la Reforma protestante. Por otro lado, la escolástica aristotélico-tomista siguió gozando de una sólida implantación en muchas universidades.

Aunque los humanistas aceptaban la existencia de Dios y otros fundamentos de los conocimientos tradicionales, las innovaciones en el pensamiento que promovían hicieron insalvable el conflicto con los escolásticos. Los tradicionalistas denunciaron el avance humanista y trataron de hacer preponderar las visiones propias. Además, en el seno del humanismo hubo un cambio en la relación con los conocimientos tradicionales. Según Rüegg (1999) en una primera fase los humanistas mantuvieron un diálogo en armonía con el pasado. En una segunda fase (siglo XVI), trataron de usar e imitar los modelos de la cultura clásica. A finales del XVII, los humanistas entablaron un debate con los autores clásicos para comparar favorablemente el presente progresista con los logros obsoletos del mundo antiguo. Además, muchos humanistas contradijeron los principios originales del humanismo y se volvieron intelectualmente conservadores, mostrando resistencia a los cambios que introducía la Revolución Científica (Ibíd., pp. 39-41).

En los siguientes apartados se describen las misiones principales que los humanistas trataron de implantar en las universidades, junto a las misiones enfrentadas de los tradicionalistas. El análisis se centra en las nuevas herramientas del conocimiento que los humanistas promovieron para entender el cambio de época (1.1), concretamente el desarrollo del enfoque filológico-histórico (1.1.1) y la afirmación de la dignidad del ser humano en las reflexiones intelectuales y en los procesos sociales (1.1.2). De manera transversal, se aborda el conflicto entre las misiones que proponían los humanistas y las de los escolásticos. El desarrollo concreto que tuvo el humanismo en las universidades italianas, por un lado, y en las españolas, por otro, está explicado en los Anexos 6 y 7.

3.1.1. Promover un conocimiento basado en la dignidad humana para comprender los nuevos tiempos y poder actuar humanamente vs detener su desarrollo

El objetivo de los humanistas era transformar el conocimiento y las instituciones clave, entre las que estaba la universidad, para orientarlas hacia el desarrollo de una nueva cultura y consolidar las relaciones y estructuras sociales emergentes. Se propusieron la doble tarea de criticar el estado de los saberes y de plantear una alternativa. Para ello, se centraron en conocer cómo era el nuevo periodo mediante el recurso a nuevas herramientas analíticas.

Como es sabido, la reflexión humanística situó al ser humano y su dignidad en el centro del mundo. Según Peces-Barba Martínez (2007), “en la Edad Media, la única dignidad existente [...] es de origen externo, basada en la imagen de Dios o en el honor, cargo o título (p. 157). El humanismo, primero, y después la Ilustración responderán con “el proceso de liberación de esas ataduras, como humanización y racionalización, que tendrán como objeto principal la devolución de la autonomía de la dignidad humana” (Ibíd., p. 158). Como desarrolla Martín Serrano ([1977] 2008), el mundo empezó a concebirse en función de los intereses de las personas, a quienes se les reconocía la capacidad de introducir su designio para conformarlo. La representación humanista del cambio social sostenía que la historia ya no repite meramente el plan Divino, sino que Dios ha hecho posible la intervención de la racionalidad humana en la organización social para mejorar las condiciones de existencia. Por tanto, la propuesta tiene una “vocación mundanal” que “es inseparable de la idea de dignidad [...], por lo que las ideas del ser humano, centro del mundo y centrado en el mundo, son igualmente inseparables” (Peces-Barba Martínez, 2007, p. 159). Conocimiento y acción transformadora aparecen vinculados, con la dignidad humana convirtiéndose en “el fundamento de una ética pública laica, que se va construyendo a lo largo de los siglos” (Ibíd., p. 159).

El proyecto humanista consistió, en definitiva, en afirmar que los humanos, las *criaturas*, gozaban de libertad y la correspondiente autonomía para conocer, pensar, tomar decisiones y conformar el futuro racionalmente. En esta dignidad basada en la libre voluntad reside el valor intrínseco del ser humano.

Por encima de cualquier otro pensador destacó Giovanni Pico della Mirandola (2010), quien afirmó la dignidad y libertad del ser humano, para obrar, forjarse a sí mismo y crear su destino²⁹. Para Pico, mientras que el resto de la creación tiene un funcionamiento y destino fijo y predeterminado por las leyes de Dios, el “hombre” tiene la capacidad de crear su futuro. Gracias a su libre voluntad, los humanos son incluso superiores a los ángeles, una tesis inaceptable para los escolásticos. Pico situó al hombre en el centro del universo y legitimó su búsqueda racional y autónoma del conocimiento. Como ejemplo de la importancia de la agencia humana, se transcribe esta cita en la que el autor puso en boca de Dios la siguiente reflexión:

“No te dimos ningún puesto fijo, ni una faz propia, ni un oficio peculiar, ¡oh Adán!, para que el puesto, la imagen y los empleos que desees para ti, esos los tengas y poseas por tu propia decisión y elección. Para los demás, una naturaleza contraída dentro de ciertas leyes que les hemos prescrito. Tú, no sometido a cauces algunos angostos, te la definirás según tu arbitrio al que te entregué. Te coloqué en el centro del mundo, para que volvieras más cómodamente la vista a tu alrededor y miraras todo lo que hay en ese mundo. Ni celeste ni terrestre te hicimos, ni mortal ni inmortal, para que tú mismo, como modelador y escultor de ti mismo, más a tu gusto y honra, te forjes la forma que prefieras para ti. Podrás degenerar a lo inferior, con los brutos; podrás realizarte a la par de las cosas divinas, por tu misma decisión” (en Goñi Zubietta, 2011).

La disposición a enaltecer lo específicamente humano (aplicado solamente a los hombres) se reflejó en la crítica a los escolásticos. Una dimensión característica del discurso humanista fue la oposición con la animalidad, atributo que confieren a los escolásticos, con quienes entran en conflicto (Janin, 2008, p. 144; Rummel, 1992, p. 716).

Como se sabe, la conquista de las Américas abrió las puertas a lo desconocido y a nuevos problemas, tanto sociales como académicos. Rüegg (1999) desarrolla el argumento de que el “Nuevo Mundo” guardó una relación estrecha con “el nuevo conocimiento”. Por ejemplo, la geografía se introdujo en las universidades, mediante las descripciones de los paisajes y de los descubrimientos proporcionadas por Colón y varios cronistas españoles y portugueses hasta convertirse en ciencia en el XVII³⁰. Joachim von Watt (Vadianus), introdujo la disciplina en la universidad entre 1514 y 1517. En sus escritos dejó constancia de que el descubrimiento de América mostraba que había que tratar con escepticismo ciertos conocimientos tradicionales. De los conocimientos geográficos establecidos dijo que “en la lucha por alcanzar la verdad, investigaría bajo un prisma crítico tradiciones de dudosa validez” (en Ibíd., p. 20). Los cambios en el conocimiento que proponían los humanistas chocaron con los principios escolásticos, produciéndose un duro conflicto entre ambos, según han analizado detalladamente Janin (2008) y Rummel (1992).

Como muestra del rechazo hacia la sociedad tradicional y de la promoción de perspectivas humanistas, es esclarecedora la sátira *Elogio de la locura*, en la que Erasmo dirigió su burla hacia todo aquello que se había heredado del Medievo, incluidos los altos clérigos y los monjes, los reyes y los príncipes y los maestros y escritores universitarios (de gramática, retórica, filosofía...) (Erasmo, [1511] 1999). Erasmo no sólo planteó una crítica afilada, sino que puso de manifiesto el espíritu renacentista y las nuevas ansias de libertad. Aunque era religioso -enseñó teología en la Universidad de Cambridge-, tenía una actitud laica en la que primaba la razón y esperaba que los poderes terrenales gobernasen (justamente) la sociedad y no la dejaran en manos de Dios. Erasmo y el humanismo en general dirigieron parte de su crítica a la universidad como institución de carácter medieval en la que reinaba la escolástica. El humanista de Rotterdam denunció que los conocimientos tradicionales no tenían ningún

valor y mostró animadversión hacia lo que entendía era pomposidad y grandilocuencia vacía de los maestros de retórica:

“He querido de esta manera imitar a algunos de los retóricos de nuestro tiempo que se tienen por unos dioses en cuanto lucen dos lenguas, como la sanguijuela, y creen ejecutar una acción preclara al intercalar en sus discursos latinos, a modo de mosaico, algunas palabritas griegas, aunque no vengan a cuento. Si les faltan palabras de lenguas extranjeras, arrancan de podridos pergaminos cuatro o cinco palabras anticuadas con las cuales derramen las tinieblas sobre el lector, de suerte que los que las entiendan se complazcan más con ellas, y los que no, se admiren tanto más cuanto menos se enteren. Efectivamente, mi gente se complace más en una cosa a medida que de más lejos viene. Y si en ella los hay que sean un poco más ambiciosos, ríanse, aplaudan y, según el ejemplo de los asnos, muevan las orejas a fin de que parezca a los demás que lo comprenden todo” (Ibíd., p. 27).

Son abundantes los casos de oposición a los conocimientos tradicionales por no considerarse adaptados a las demandas de la sociedad. Por ejemplo, Martín Lutero ([1524] 1999) se quejó de lo poco que se aprendía en las universidades y de haber malgastado el tiempo durante sus años de estudiante en Magdeburgo: “¿Qué se ha aprendido hasta ahora en las universidades [...] sino a ser burros, zoquetes y alcornoques? Uno estudiaba veinte o cuarenta años sin llegar a aprender el latín o el alemán” (p.3)... “vivimos actualmente en un mundo diferente, y las cosas se hacen de otra manera” (p.12).

También Francesco Petrarca, considerado por muchos el primer humanista e incluso el primer hombre moderno, dejó escritas palabras críticas con la escolástica. Sus estudios de derecho en Montpellier y Bolonia le parecieron una pérdida de tiempo (Janin, 2008, p. 147). De la escolástica pensaba que era un lastre de la cultura medieval que se enredaba en debates eternos que no llevaban a la verdad, pues el dialéctico “siente el mayor placer en discutir; no está buscando la verdad, sino una pelea” (en Ibíd., p. 146). Un punzante pasaje del libro *De vera sapientia* atribuido a Petrarca también muestra algunos de los despropósitos que se producían en las universidades a ojos de los humanistas:

“Un joven imbécil se acerca a la catedral de la universidad, para recibir allí su insignia como profesor. Sus profesores le rinden homenaje, ya sea por afecto o por error. Se sonroja, el vulgo está muy impresionado, sus amigos y familiares aplauden. A la orden, sube al trono oficial del obispo, con la cabeza alta y murmurando algo ininteligible. Los profesores más eminentes lo alaban hasta las nubes, cada uno superando al otro. Tocan las campanas, suenan las trompetas, se intercambian besos, los anillos son dados y recibidos y se coloca un birrete magisterial sobre su cabeza. Una vez que todo esto se ha hecho, el hombre que había sido un idiota se va como un hombre sabio. Una metamorfosis admirable, desconocida para el poeta romano Ovidio. Así se producen estudiosos en gran número hoy” (en Ibíd., p. 146).

Como contraparte a la visión crítica de los humanistas, para la ortodoxia, la misión de la universidad pasaba por defender los fundamentos del orden medieval y la escolástica, al tiempo que se obstruía el paso al modelo humanista. Nicolaus Baechem, miembro de la comisión para la extirpación de la herejía en Brabante, no vaciló en escribir que “Erasmus y Lefèvre son asnos de carga, bestias, burros y Anticristos” (en Rummel, 1992, p. 716).

En Francia se produjeron conflictos amargos. Por ejemplo, Ponce ([1987] 2005) recoge que, cuando Pierre de la Ramée criticó la doctrina de Aristóteles que enseñaba la Universidad de París, la iglesia consiguió obtener del monarca Francisco I -reputado humanista conocido como el Padre y Restaurador de las Letras- un decreto publicado a son de trompetas en las calles de París (1543), declarándole “temerario, arrogante, impúdico, ignorante, murmurador y mentiroso” (en p. 75). Ramée respondió con osadía: “Puesto que hemos declarado la guerra a la escolástica y a los sofistas en el interés de la verdad es una muerte intrépida la que debemos aceptar si es necesario” (en Ibid.). Ponce muestra que otro de los humanistas franceses que tuvo que hacer frente a los tradicionalistas fue François Rebeláis. En su obra *Gargantua y Pantagruel* lanzó una crítica de claro contenido humanista. Por ejemplo, cuando el personaje Ponócrates asume la educación del joven Gargantúa y le ofrece un agua especial para que olvidase “todo lo que había aprendido bajo sus antiguos preceptores” (en Ibid., p. 72). La obra de Rebeláis fue del agrado del rey Francisco I, pero la Universidad de la Sorbona, bajo dominio eclesiástico, decidió censurarla (Ibid.).

En Alemania, uno de los humanistas que lamentó la dificultad de implantar las humanidades fue Konrad Celtes (1459-1508), quien llevó una vida ambulante como profesor de poesía y elocuencia. Sobre la Universidad de Colonia dejó escrito un poema que dice así:

“Esta es la ciudad donde aprendí / a proferir fraude y sofistería / con nudos silogísticos, como enseña / la dialéctica con lengua contenciosa. / Ningún maestro de estilo latino, / ningún estudiante de retórica suave... / Se ríen de la poesía culta, / un libro de Virgilio o de Cicerón / es temido por ellos más que la carne de cerdo por el estómago de un Judío” (en Janin, 2008, p. 144).

Según Rummel (1992, p. 719), una de las causas principales de la oposición al humanismo se encuentra en la resistencia al cambio de los escolásticos. Éstos manifestaron una posición de rechazo y temor hacia todo lo nuevo, pues concebían la innovación como rebeldía e insubordinación. La expresión *cupidus rerum novarum* (interesado en las cosas nuevas) era una expresión que significaba “revolucionario” (Ibid.). Por ejemplo, Artégall dijo que “todo cambio es peligroso” (en Ibid., p. 720). En la misma línea, Frans Titelmans se quejó en 1530 de que Valla, Lefèvre y Erasmo estaban “levantando sus narices de lo viejo y buscando lo nuevo” (en Ibid.), mientras que, unos años después, el teólogo español Diego López Zúñiga afirmaba categóricamente que “no hay que alterar lo establecido” (en Ibid.). En Inglaterra, los humanistas trataron de eliminar el espíritu medieval de las universidades, pero las

antiguas formas, la dialéctica y el aristotelismo pervivieron (Yates, 1939, p. 230). Un decreto promulgado por la reina Elisabeth en 1585/6 impuso a las universidades de Oxford y Cambridge la obligación de adherirse a los conocimientos tradicionales (“sólo seguir a Aristóteles y los que le defienden”) y de excluir los saberes “que discrepan de la Filosofía antigua y verdadera” (en Ibíd; en Wood, 1796, p. 226).

La aversión al cambio pervivió en el siglo XVII. Por ejemplo, Sebastián de Covarrubias, en su *Tesoro de la lengua castellana o española* de 1611 definió novedad como “cosa nueva y no acostumbrada. Suele ser peligrosa por traer consigo mudança de uso antiguo” (de Covarrubias Orozco, 1611, p. 565).

3.1.1.1. Promover el enfoque filológico-histórico versus detener su avance

Según desarrolla Rüegg (1999), los humanistas encontraron los fundamentos para entender su presente en Cicerón, Virgilio y otros autores antiguos, pero no leyéndolos en relación a la doctrina establecida, sino como seres humanos con los que dialogar a través del tiempo y el espacio. Recurrieron a las fuentes originales en lugar de a la autoridad del profesor como era costumbre en la Edad Media. Se deshicieron del mediador e introdujeron el enfoque filológico-histórico para comprender y controlar los problemas de su propia época. La perspectiva filológica-histórica sería el instrumento con el que analizar los textos antiguos y poder desarrollar su propia humanidad. Con el manejo de las lenguas se podría entablar un diálogo con los autores clásicos y con el análisis histórico crítico se podría mirar hacia el pasado para comprender mejor el presente. Rüegg concluye que mediante estos análisis se llegaría a un conocimiento que proporcionaría las bases para la conducta ética civilizada, nuevos sentimientos identitarios y una nueva conciencia, incluso nacional.

Entre los humanistas surgió la idea de la prominencia del lenguaje para comprender al ser humano, su dignidad y su voluntad. Argumentaron que los humanos se distinguen de los animales por el uso del lenguaje, el cual permite tanto el desarrollo de instituciones y valores sociales, como experimentar lo trascendente en la Palabra de Dios (Ibíd., p. 447). Según Rummel (1992) uno de los temas principales de los debates entre escolásticos y humanistas era el papel de la filología en el estudio de las Sagradas Escrituras. Su estudio muestra que mientras que los humanistas insistían en el conocimiento de las lenguas bíblicas como criterio necesario para entender el texto sagrado junto a la teología, los teólogos ortodoxos seguían fieles a los métodos de argumentación dialécticos para llegar a las formulaciones doctrinales. Estos últimos recurrían a citas de los teólogos escolásticos medievales, mientras que los partidarios del enfoque filológico acudían directamente a los clásicos. Pero además de las diferencias técnicas y metodológicas, según Rummel, la clave radicaba en que se llegaban a distintas conclusiones o interpretaciones religiosas, lo que contribuyó a llegar al punto máximo de conflicto en las luchas entre los humanistas protestantes que impulsan la Reforma y los escolásticos ortodoxos que defienden la tradición católica (ver misión 2).

Coluccio Salutati, canciller de Florencia, fue uno de los primeros defensores del humanismo y de los promotores más tenaces de la visión filológica. En 1405 señaló el vínculo entre la filología y la palabra de Dios, escribiendo que “la poesía se relaciona con la Sagrada Escritura y la Escritura divina” ya que “sin las letras, no se pueden entender las divinas Escrituras y las exposiciones de los doctores” (en Janin, 2008, p. 147).

También el humanismo protestante germano subrayó la necesidad de aprender las lenguas. Phillip Melanchton afirmó que el objetivo de las letras humanísticas era una educación conducente a un manejo éticamente responsable de los asuntos públicos y también una preparación para los estudios teológicos. Creía que “todo el que desee realizar algo valioso en teología o en jurisprudencia debe conocer las *humanis disciplinis*”, es decir, fundamentalmente filología, filosofía y retórica (en Rüegg, 1999, p. 36). Martín Lutero (1524) promovió el enfoque filológico, señalando la importancia de volver a las fuentes originales y del aprendizaje de las lenguas bíblicas para el cristianismo. Escribió que en las universidades “no sólo se ha olvidado el evangelio, sino que se ha corrompido la lengua latina y alemana, de tal manera que esta mísera gente se ha convertido en verdaderas bestias que no saben hablar ni escribir con corrección ni el alemán ni el latín, perdiendo casi también la razón natural” (p. 8). Habría que estudiar lenguas porque “traen consigo semejante luz” que hacen que “el evangelio [esté] casi tan limpio y puro como lo tenían los apóstoles” (Ibíd.).

Como se ha introducido, la clave del análisis filológico radicaba en que suponía abrir la verdad divina a interpretaciones alternativas de carácter más humano en el que la lectura de la Biblia era directa y no necesitaba de mediadores. De este modo, se arrebató la exclusiva de la verdad religiosa a los teólogos, quienes criticaban este giro como una forma de intrusismo que llevaba a postulados falsos que podían contaminar el cristianismo con pensamientos paganos (Rummel, 1992). Por ejemplo, Nicolaus Baechem, de la Comisión contra las herejías, dijo “vosotros poetas (...) sois todo imaginación y mentiras (en Ibíd. p. 719).

3.2. Distintos líderes religiosos y seculares: Promover la Reforma vs la Contrarreforma vs la tolerancia

Las universidades cumplieron un papel central en la Reforma y en la Contrarreforma, hasta tal punto que se ha argumentado no sólo que sin humanismo no hubiese habido Reforma, sino que sin universidades tampoco la hubiese habido (*Vid.* Grendler, 2004, p. 14). Las universidades participaron en los procesos religiosos, pero fueron los propios cambios sociales los que impulsaron la implicación de la universidad: La ruptura de la unidad de la cristiandad llevó a la división de las universidades europeas según credo, siendo puestas al servicio de la facción correspondiente.

Lutero, Calvino, Melanchton y otros profesores de teología lideraron la Reforma protestante desde las universidades alemanas, holandesas, suizas e inglesas (3.2.1.). La

jerarquía católica y los teólogos se encargaron de tratar de expandir el catolicismo y llevar a cabo la Contrarreforma (3.2.2.). La cara inversa de la promoción de las doctrinas respectivas era la censura y la represión de la corriente con la que anatemizaban. Las universidades católicas expulsaron y castigaron a los protestantes y viceversa. Incluso en el mismo seno del protestantismo hubo intolerancia entre las distintas corrientes.

A principios del siglo XVI, el debate humanista-escolástico ganó en intensidad y las controversias quedaron atrapadas por el conflicto de la Reforma-Contrarreforma (Rummel, 1992, p. 723). Las acusaciones de herejía se reproducían. Ya no se trataba tanto de que los humanistas empleasen la filología y la poesía para inmiscuirse en la teología, sino que directamente se les acusaba de luteranos herejes. Y los escolásticos ahora no sólo eran vistos como bárbaros y sofistas, sino que la crítica viró hacia la acusación de papistas reaccionarios. El ambiente de conflicto, censura y represión llevó a Luis Vives a afirmar que “uno no podía no hablar ni permanecer en silencio sin correr riesgo” (en Dooley, 1989). Según Galo Gómez (1998), las universidades se transformaron en “severos guardianes” de la verdad religiosa dominante en cada región geográfica (p. 69).

Algunas universidades italianas fueron la excepción (Grendler, 2002; 2004). Las autoridades católicas también trataron de implantar la ortodoxia. Sin embargo, el elevado aprecio por el humanismo y los vínculos comerciales con países protestantes llevó a una mayor tolerancia (3.2.3.).

3.2.1. Líderes protestantes: Promover la Reforma protestante y reprimir las doctrinas disidentes

Las universidades protestantes impusieron juramentos calvinistas o luteranos y promovieron las nuevas doctrinas. Igual que sucedió en las universidades católicas, la persecución de las corrientes disidentes fue tenaz y sangrienta. Los principales líderes de la Reforma, especialmente en Alemania, participaron activamente en el control y organización de las universidades y otros centros de enseñanza, orientando su misión hacia la difusión de la Reforma y la represión de las corrientes religiosas contrarias a las verdades establecidas por sus propios líderes. Según Philipp Schaff (1892, sección 139, pár. 2) –teólogo protestante del siglo XIX-, con las persecuciones, el protestantismo violó en la práctica el principio fundamental de la Reforma, a saber, que el protestantismo no tiene derecho a existir sino es sobre la base de la libertad de conciencia.

Lutero (1524) exhortó a las autoridades municipales de Alemania a que se preocupasen más por la enseñanza y fundaran nuevos centros educativos, incluyendo universidades protestantes. Quería que se proporcionase una formación dirigida a que “la juventud crezca en el conocimiento de Dios y propague y enseñe la palabra divina a otros” (p. 2). En referencia a las universidades y otros centros educativos escribió que

“esos establos de asnos y escuelas del diablo o se hundan en el abismo o se transformen en escuelas cristianas” (p. 16)³¹.

Juan Calvino también tuvo una influencia notable sobre el sistema educativo, destacando la Academia de Ginebra, la Universidad de Heidelberg, la de Leiden y la de Frankfurt. Estas universidades se encargaban de aportar fundamentos para la expansión del calvinismo (Hermans & Nelissen, eds., 2005, pp. 47-48). Por ejemplo, cuando la familia de gobernantes de Brandeburgo se convirtió al calvinismo, la Universidad de Frankfurt proporcionó las razones teóricas para la toma de tal decisión (Hammerstein, 1999, p. 122). Según consta en los estatutos del Collège de Genève que redactó Calvino, los alumnos solamente serían admitidos si realizaban el juramento de fe, que incluía “mantener la doctrina de la fe tal cual está definida en el catequismo de esta iglesia y de obedecer a la disciplina establecida y no adherirme a ningún otro hecho que pudiera perturbar la paz y la unidad que Dios dijo, de acuerdo a su palabra” (College de Geneve, 1550)³². A los profesores se les impuso el juramento de velar por el cumplimiento de la fe de los estudiantes, para “que los alumnos vivan en paz y en toda modestia y honestad al honor de Dios” (Ibíd.)³³.

Calvino, que había defendido la libertad de pensamiento religioso para combatir el catolicismo, adoptó una postura intransigente con otros reformadores que no compartían su nuevo dogma. Como es sabido, la intolerancia alcanzó al científico, teólogo y humanista español Miguel Servet, quien había participado activamente en la Reforma. Con Calvino en la acusación, fue juzgado, sentenciado y quemado en Ginebra en 1553 por blasfemia y herejía, concretamente por su rechazo a la doctrina de la Trinidad. En palabras de Calvino, la condena se debía a que “Servet deformó el Evangelio de atrevida manera y fue impulsado por un inexplicable afán de novedades” (en Zweig [1936] 2009, p. 296).

Otro de los capataces de la Reforma germana, Philipp Melanchton, apoyó la ejecución de Servet en diversas ocasiones. En una carta a Calvino, escribió que “a ti también te debe gratitud la Iglesia en el momento presente, y te la deberá en la posteridad más tardía. Yo asiento perfectamente a tu opinión. [...] Vuestros magistrados hicieron bien en castigar [...] a este hombre blasfemo” (en Schaff, 1892, sección 139).

Lutero ya no vivía, pero había dicho del libro de Servet que era un “libro terriblemente malo” (en Ibíd.). También había fallecido Martin Bucer, -personalidad de gran importancia en la Reforma en Alemania-, pero había tenido tiempo de atacar ferozmente a Servet. Habían sido amigos, hasta la publicación del libro de Servet sobre la Trinidad, cuando Bucer lo calificó como “el libro más pestilente” y declaró (desde el púlpito o desde el aula) que su autor merecía ser destripado y desgarrado a piezas (en Ibíd.).

Algunos humanistas reaccionaron con indignación. El caso más notable fue el de Sebastián Castalió (1515-63), humanista y pensador de la Reforma protestante, profesor de griego en la Universidad de Basilea y antiguo rector del *Collège* de Ginebra a petición de Calvino. Como gran defensor de la libertad de pensamiento religioso (ver

epígrafe 2.3), criticó la deriva de los reformadores, escribiendo que “Jesús hubiera sido crucificado en hebreo, griego y latín. Y hoy ocurre lo mismo. ¿No veis que aquéllos que saben estos tres idiomas son también los instigadores de la persecución?” (en Rüegg, 1999, p. 38). Castalión señaló a Calvino como responsable del asesinato de Servet y criticó su intolerancia, aún a riesgo de perder su vida. Fue castigado, forzado a abandonar Ginebra y abocado a una vida en la mendicidad. Dos siglos más tarde, Voltaire haría referencia a la represión sufrida por Castalión para ilustrar la tiranía de Calvino: “Puede medírsele por las persecuciones que infligió a Castalión, que era un letrado mucho mayor que él, y a quien, por celos, desterró de Ginebra” (en Zweig, 2009, p. 154).

Mientras tenían lugar estos sucesos, los líderes protestantes seguían intentado avanzar la Reforma. En Alemania, la Universidad de Jena se convirtió en un centro de atracción y de promoción del luteranismo al que llegaban estudiantes de varios países europeos (Hermans & Nelissen, eds., 2005, p. 53). En Inglaterra, Eduardo VI e Isabel I expulsaron a numerosos maestros y estudiantes de Oxford por ser sospechosos de catolicismo. La corona impuso un juramento de aceptación de la supremacía real y de renuncia a la autoridad papal como requisito para obtener grados. Los Tudor y los Estuardo ejecutaron a unos 70 católicos ingleses vinculados a la Universidad de Oxford (Grendler, 2002, pp. 194-195; Hammerstein, 1999, p. 139). Bajo los Estuardo se emitió el Acta de Uniformidad de 1662, que impedía a los no anglicanos asistir a Oxford, lo que condujo a la fundación de academias protestantes disidentes fuera de la égida de la iglesia y el estado (Hammerstein, *Ibíd.*, p. 141). En Escocia, la Asamblea General (el sínodo nacional de la iglesia protestante en 1560) estableció la necesidad de reformar las instituciones existentes y de fundar nuevas instituciones para apoyar la Reforma. Se requerían universidades y otros centros de enseñanza dedicados a “la educación virtuosa y crianza piadosa de la juventud de este reino”, para “el avance de la gloria de Cristo”, y de “la iglesia” (The Great Council of Scotland, [1560] 1993, Capítulo 3)³⁴. Los católicos no podían matricularse en ninguna universidad escocesa (Hammerstein, 1999, p. 143). Una de las universidades fundadas tras la Reforma fue la de Edinburgh por el monarca Jacobo VI con el patrocinio del ayuntamiento municipal en 1582. La universidad contribuiría a la Reforma escocesa, especialmente formando a teólogos para ocupar cargos eclesiásticos. Según la carta de fundación recogida por Hermans & Nelissen (eds., 2005), los prebostes y otras autoridades de Edinburgh recibirían terrenos y edificios que deberían utilizar “por siempre para el sustento del ministerio” (p. 59). El rey “deseaba ansiosamente” “el aumento de la lectura en honor de Dios y [...] el bien común de nuestro reino” (en *Ibíd.*).

3.2.2. Los líderes católicos: Promover la Contrarreforma católica y reprimir las doctrinas disidentes

El Concilio de Trento de 1545-1563, convocado por Paulo III, introdujo en las universidades católicas el juramento de fe a Dios, a la iglesia romana, al papa y al mismo concilio. Antes de ser admitidos en clases de Sagrada Escritura, todo alumno

debía ser “examinado y aprobado por el Obispo del lugar sobre su vida, costumbres e instrucción” (Concilio de Trento [1545-1563] 2007). También se decretó la prohibición de libros heréticos, entre los que estaban los *Coloquios* de Erasmo. Según la observación del *Consilium delectorum cardinalium*, estas prohibiciones se emitían para “que los espíritus jóvenes no sean inducidos a la impiedad” (en Febrer Romaguer, 2003, p. 241).

En territorio católico la salvaguardia de la ortodoxia fue encomendada a la Compañía de Jesús, orden fundada por Ignacio de Loyola en 1534. Loyola pretendió establecer una educación orientada hacia la subordinación religiosa frente a la amenaza de contagio protestante y de pensamiento independiente. Los jesuitas crearon nuevos centros educativos y se incorporaron a universidades existentes donde ejercieron su dominio. Tuvieron peso e influencia en las universidades de muchos lugares de Europa como en Molsheim, Wursburgo, Baviera, Graz, Paderborn, Colonia, Ingolstadt, Mainz, Tréveris, Douai, Parma, Salamanca, Coimbra o varias universidades francesas, entre otras.

Las Constituciones de la Compañía de Jesús, redactadas por Loyola y adoptadas en 1554, dedicaban el cuarto apartado a la instrucción, indicando que su objetivo educativo era “procurar el edificio de letras y el modo de usar dellas, para ayudar a más conocer y servir a Dios nuestro Criador y Señor” (de Loyola, 1554). Como era previsible, la Compañía privilegió la teología, la escolástica de corte tomista y la enseñanza de las Escrituras. En el contexto del siglo XVI, era prácticamente imposible evitar la penetración de las disciplinas humanísticas en la religión, por lo que los jesuitas las incluyeron en su programa, subordinándolas a la fe y eliminando los aspectos que la contraviniesen. Debían estar convenientemente orientadas hacia el fortalecimiento de la verdad teológica. En consecuencia, habría que retirar los libros en los que “haya cosas que ofendan las buenas costumbres, si no son primero limpiados de las cosas y palabras deshonestas” (Ibíd.). Las lenguas se consideraban importantes por ser de gran utilidad para el proselitismo hacia “moros”, “turcos” e “indios” (Ibíd.).

Los Jesuitas plasmaron su concepción de la educación en el influyente plan de estudios de 1559 *Ratio Studiorum*³⁵, en el que se combinaba la promoción de la doctrina católica con la represión de las ideas que se desviaban de la línea oficial. El primer objetivo era “enseñar a los demás todas las materias que sean conformes con nuestro instituto, con el fin de que se muevan al conocimiento y al amor de nuestro Creador y Redentor”. Este objetivo de dedicarse a las “letras para el servicio divino” aparece de manera recurrente a lo largo de todo el manual. Por ejemplo, al profesor de Sagradas Escrituras se le asignaba la “principal intención” de “defender la versión aprobada por la Iglesia”. Siguiendo las directrices de las Constituciones de la Compañía, la apuesta por la enseñanza teológica tomista iba acompañada de la represión de “los contrarios o aun los poco aficionados” a Santo Tomás, que debían ser “removidos del cargo de enseñar”. Las humanidades, las lenguas, la filosofía, la razón y las obras de Aristóteles debían ser convenientemente expurgadas “de toda obscenidad” y orientarse al servicio a la doctrina oficial. Lo mismo con las tragedias y las comedias, que “solamente deben ser

latinas y no tenerse sino rarísimas veces”, y que deben enseñarse de un modo “decoroso”, “sagrado y piadoso”, a condición de que, en ninguna circunstancia “se introduzca personaje o vestido femenino” (Compañía de Jesús, 1559).

Las autoridades católicas y las universidades colaboraron para condenar el luteranismo y otras herejías. Por ejemplo, en Bélgica, la facultad de teología de Lovaina elaboró en 1456 un catálogo de 295 libros prohibidos, que fue aceptado y ampliado por la Inquisición española pocos años después. Se prohibieron los textos de los reformadores, de Erasmo, los de ciencias ocultas y ediciones no autorizadas de la Biblia (Gómez Oyarzún, 1998, p. 68).

En Alemania, una de las universidades que siguió el *ratio studiorum* jesuita fue la de Wurzburg. Según la bula confirmatoria del *Studium Generale* emitida por Gregorio XIII en 1576 y disponible en Hermans & Nelissen (eds., 2005), la finalidad del centro era “la alabanza del nombre divino y la propagación de la fe católica” (en p. 57). Allí, “la juventud cristiana era educada en la piedad católica y el estudio de las artes liberales” (en *Ibíd.*). Además, establecía la obligación de realizar el juramento de fe según el mandato de Trento.

Algunas décadas antes, el Edicto de Worms (Bratcher, ed. [1521] 2013) decretado por el emperador Carlos V en 1521 prohibió los escritos de Lutero, calificándolo de hereje y enemigo del Estado. Con el objetivo de proteger la autoridad del papa y de la iglesia, y de mantener la venta de indulgencias que resultaba tan rentable, los oficiales eclesiásticos convencieron al emperador de que Lutero constituía una amenaza y le persuadieron para que autorizase la condena imperial. El edicto iba dirigido “contra el hermano Martín Lutero de la orden de los eremitas agustinianos, resur de las viejas y condenadas herejías e inventor de nuevas” y “contra todos y cada uno de los libros y escritos bajo el nombre del nombrado Lutero ya publicados o que se publiquen”. La Facultad de Teología y las autoridades religiosas se encargarían de ejercer la función censora. El decreto culpó a Lutero de subversión, delincuencia y del deterioro de la cristiandad. El texto condenó que el líder protestante sostuviese “que no existen cosas tales como la superioridad y la obediencia” porque “destruye todo el control civil y el orden jerárquico y eclesiástico, de modo que la gente es llevada a rebelarse contra sus superiores”. El sucesor a la cabeza del Sacro Imperio Romano Germánico, Fernando I, siguió la línea iniciada por Carlos V y contribuyó a la restauración de las universidades católicas (Gómez Oyarzún, 1998, p. 65).

Las universidades españolas cumplieron un papel central, erigiéndose, bajo el amparo de la monarquía y con la supervisión de la jerarquía eclesiástica, en grandes difusoras de los planteamientos de la Contrarreforma (*Ibíd.*, p. 67; *Vid. Anexo 7*). No sólo se opusieron a los protestantes, sino también a otros credos herejes. La reconquista cristiana de la península ibérica llevó a la persecución de los musulmanes y de los judíos. Debían abrazar la fe *verdadera* o abandonar el territorio. Las universidades tendrían que colaborar en este proselitismo religioso. En 1527 los moriscos aprovecharon la visita del emperador Carlos V a Granada para presentarle una lista de

quejas sobre el trato que recibían de las autoridades eclesiásticas y civiles. Una comisión de obispos y académicos presidida por el arzobispo de Sevilla Alonso Manrique se encargó de realizar un informe y proponer un decálogo de medidas. Su propuesta se limitó a reiterar los decretos emitidos con anterioridad, añadiendo otros diseñados para perjudicar a los grupos moriscos y llevar a su desintegración social. Como parte del programa cultural integral que surgió de la comisión, se incluyó la creación de la Universidad de Granada. La universidad serviría para preparar el nuevo modelo monoteísta que se impondría al conjunto de la sociedad. El lema que acompañó a la fundación de la Universidad de Granada en 1531 y que quedó inscrito en las ventanas del centro da buena cuenta de ello: “Para disipar las tinieblas de los infieles” (en Hermans & Nelissen, 2005, p. 50)³⁶.

3.2.3. El gobierno de Venecia y S. Castalión: Promover la tolerancia académica de los distintos credos, para contribuir a la tolerancia religiosa y al bienestar económico

Algunas universidades se distinguieron por mostrar una mayor tolerancia hacia las diferentes corrientes religiosas (Grendler, 2002, pp. 186-195; Ridder-Symoens, 1999, pp. 455-458). Se pueden destacar las universidades de Padua, Roma, Siena, París, Orleans o Montpellier. El país donde mayor tolerancia hubo en las universidades fue Italia. Como se ha visto, en Francia la mayor parte de las universidades se dedicaban al adoctrinamiento en la ortodoxia, cayendo muchas de ellas bajo control de los jesuitas. Sin embargo, con el fin de las guerras de religión, se emitió el Edicto de Nantes de 1598, que permitía la concesión de grados académicos a los protestantes. En 1685 el edicto fue revocado y se puso fin de nuevo a la tolerancia religiosa (Hammerstein, 1999, pp. 129-130). La sólida tradición humanista en Italia, junto a los beneficios económicos de las relaciones entre personas y países de distinto credo, favorecieron la tolerancia religiosa en las universidades (Grendler, 2002; 2004). Además, se crearon nuevas instituciones educativas como el *Collegio* Veneto, que favorecieron las relaciones amistosas entre credos.

Uno de los máximos exponentes de la lucha por la tolerancia fue el reformista y maestro de la Universidad de Basilea, Sebastián Castalión, quien se convirtió en un referente de la libertad de pensamiento religioso y de la libertad académica. En su oposición a Calvino por la condena a la hoguera de Servet, criticó la intolerancia que desplegó Calvino y abogó por el respeto entre creyentes. Argumentó que todas las verdades, especialmente las religiosas, son discutibles y ambiguas. En un contexto de incertidumbre del conocimiento, es necesario dudar y confrontar las teorías para dirimir dónde se encuentra la verdad. Escribió que Calvino censuraba y perseguía a los que no imitaban su doctrina, “de modo que sólo él debe poseer el derecho de exponer lo que tiene por auténtico” (en Zweig, 2009, p. 298). Según Castalión, “si reflexiono acerca de lo que, en realidad, sea un hereje, no encuentro otro carácter sino que designamos como hereje a aquel que no concuerda con nuestra opinión” (en *Ibíd.*, p. 268). No tenía duda de que “matar a un hombre no es nunca defender una doctrina, sino matar a un hombre.

Cuando los ginebrinos ejecutaron a Servet no defendieron ninguna teoría, sino que sacrificaron a un hombre; pero no proclama uno sus creencias quemando a los otros hombres, sino sólo dejándose quemar uno mismo por ellas” (en p. 308). El humanista se defendió de los ataques recibidos, apelando a la discusión teórica abierta y a una práctica de tolerancia.

Según la investigación de Grendler (2002, p. 186-195), en las universidades Italianas hubo, en términos generales, tolerancia con los protestantes. Grendler muestra que estudiantes protestantes ultramontanos habían acudido en grandes números a las universidades italianas antes de las regulaciones conciliares. Por ejemplo, la Universidad de Ferrara concedió once doctorados entre 1544 y 1553 a candidatos alemanes que habían estudiado previamente en la Universidad de Wittenberg. Las regulaciones y esfuerzos de la Contrarreforma no tuvieron el resultado esperado porque las autoridades italianas, especialmente los gobiernos y los condes palatinos, asumieron una posición de tolerancia tácita hacia los estudiantes protestantes. Particularmente a los que procedían de Alemania, de donde recibían el mayor número de estudiantes extranjeros. Los condes concedieron grados tanto a protestantes y judíos como a los estudiantes católicos que rechazaban hacer el juramento. Además, a muchos profesores se les permitió tener libros prohibidos y, otras veces, hacían uso de ellos sin permiso oficial. A menudo los maestros se carteaban con sus colegas protestantes y publicaban en editoriales protestantes.

La composición de las universidades italianas continuó siendo internacional (Ibíd., p. 191). Ciertamente, la atmósfera intelectual fue menos libre en el último cuarto del siglo XVI. Hubo encarcelamientos, expulsiones y censuras. Sin embargo, en el marco de las censuras y represiones derivadas de la Reforma-Contrarreforma en toda Europa, la enseñanza superior italiana destacó por mantener un mayor grado de pluralidad y tolerancia. El pronto desarrollo y fortaleza del humanismo en Italia fue un factor que contribuyó a esta situación. No obstante, esta mayor tolerancia también se puede explicar en parte por intereses económicos y el estatus de los territorios italianos. Así consta en los argumentos que el gobierno veneciano proporcionó al nuncio papal Giovanni Antonio Facchinetti en 1566, para aceptar a estudiantes protestantes de Alemania en la Universidad de Padua. Se trataba de los estudiantes extranjeros más numerosos, reputados y adinerados. Cuando se promulgó la bula *In sacrosancta beati Petri* obligando al juramento de fe, los estudiantes se negaron a aceptarlo y pidieron al gobierno de Venecia que lo rechazase. El gobierno quiso evitar problemas, por lo que hizo caso omiso a la demanda de los estudiantes y, al mismo tiempo, decidió no oponerse a que obtuviesen doctorados de parte de los condes palatinos sin juramento previo. El gobierno argumentó frente al nuncio la conveniencia de permitir a los estudiantes vivir como protestantes -lo que incluía leer herejías- por tres razones. La primera era que no deseaban enemistarse con los gobernantes alemanes con los que mantenían buenas relaciones comerciales. La segunda, que los 200 estudiantes alemanes que estudiaban en Padua gastaban mucho dinero allí. La última, que el incremento de estudiantes alemanes repercutía en mejorar la reputación de la universidad (Ibíd.).

Aunque había una mayor tolerancia, la situación universitaria en Italia no estuvo exenta de conflictos. De hecho, en Venecia algunos estudiantes protestantes atacaron el catolicismo. En un informe de alrededor de 1581, el nuncio Alberto Bolognetti escribió que los estudiantes protestantes “mostraban desprecio por la religión dando la espalda en la iglesia mientras que se levantaba el S.mo Sacramento, orinando en las fuentes de agua bendita, con carteles atacando en público la religión católica”³⁷ (en *Ibíd.*, p. 192).

A pesar de la oposición de la iglesia romana a los protestantes y de algunos conflictos, las autoridades gubernamentales venecianas mostraron tolerancia e incluso defendieron a los estudiantes de Padua. Grendler (*Ibíd.*, p. 507) observa que, a principios del siglo XVII, el gobierno veneciano se encontró con un problema. Quería acabar con el poder de los condes palatinos y, al mismo tiempo, deseaba emitir títulos universitarios sin necesidad de que el candidato hiciese el juramento de fe, al igual que los condes. La situación revestía dificultad puesto que el gobierno había aceptado la bula de 1564 *In Sacrosancta beati Petri*. La solución fue fundar en 1616 el *Collegio Veneto*, un nuevo tipo de colegio de artes y medicina que se mantuvo a la altura de las facultades tradicionales. El nuncio papal y el obispo de Padua protestaron vehementemente. El gobierno pidió consejo a Paolo Sarpi, el principal consultor sobre asuntos de jurisdicción Iglesia-Estado, quien argumentó a favor de eliminar el juramento y defendió a los doctores herejes: “El doctorarse en filosofía y medicina atestigua que el estudiante es un buen filósofo y médico, y que puede ser admitido al ejercicio de este arte; y diciendo que un herético es un buen médico no se perjudica a la fe católica” (en *Ibíd.*)³⁸.

El nuevo centro continuó en funcionamiento, recibiendo alumnos de Alemania e Inglaterra en números considerables. Pronto concedieron más títulos que las facultades tradicionales. Entre 1616 y 1673, 597 estudiantes alemanes de artes obtuvieron titulaciones, frente a los 76 que lo hicieron en la facultad tradicional. Concluye Grendler señalando que “Padua anticipó la disposición moderna en la que una universidad confiere títulos sobre la base de la autoridad de un gobierno civil. Pero ninguna otra universidad italiana siguió el ejemplo de Padua en el siglo XVII” (*Ibíd.*, p. 508)³⁹.

En otras universidades, como la de Siena, también hubo tolerancia con los protestantes bohemios, flamencos, polacos y, sobre todo, alemanes. Se les permitía vivir en herejía, siempre y cuando no mostrasen abiertamente animadversión hacia el catolicismo porque, según el oficial del duque, se desprendían de sus doblones generosamente (“*spendono doble a balle*”) y su presencia honraba a la ciudad (en *Ibíd.*, p. 193). También Bolonia y Perugia acogieron a estudiantes alemanes y a otros alumnos protestantes. En otros lugares la situación fue más compleja. En Pisa el número de graduados alemanes descendió de 25 en la década de 1560 a seis en los 1570, a causa de la implantación del juramento de lealtad al catolicismo (*Ibíd.*, p. 75).

Grendler concluye que la Contrarreforma no trajo cambios importantes en las universidades italianas (*Ibíd.*, p. 195). En un tiempo convulso de censuras y

persecuciones, mostraron tolerancia religiosa y los profesores y estudiantes pudieron trabajar con más libertad que sus colegas de otros lugares de Europa.

3.3. Científicos vs la Iglesia: Promover la ciencia y una nueva visión de la naturaleza vs bloquearla

Como es sabido, la Revolución Científica del siglo XVII supuso, en términos de Kuhn (1971), un cambio de paradigma, es decir una manera diferente de concebir y conocer la naturaleza. En la búsqueda de mejorar la concordancia entre la teoría y la naturaleza, Copérnico rechazó la astronomía de Tolomeo y planteó un modelo alternativo, simbolizando el inicio de la Revolución Científica, que llegó hasta Newton, con la filosofía mecánica-corpúscular sustituyendo a la filosofía aristotélica y a la escolástica. Con ello, se pasó de la especulación filosófica a la observación, al cálculo y a la experimentación mediante instrumentos tecnológicos, en busca de conocimientos demostrables empíricamente. La investigación científica ya no consistía en el conocimiento teórico contemplativo, sino que se vinculó crecientemente con la *vita activa* (Rüegg, 1999, p. 17). La realidad debía preponderar sobre la autoridad del maestro o del libro. Estas transformaciones epistemológicas se orientaban a ejercer un mayor control en la naturaleza, vinculadas con la mejora de la vida humana.

En esta introducción se presentan, en primer lugar, distintas interpretaciones que se han realizado de los orígenes de la revolución científica (Merton, 1938; Rossi, 1968; Thorndike, 1923-1958; Zilsel, 2000, 2003). Como se desarrolla a continuación, en su génesis pueden encontrarse la magia, las artes mecánicas y las tecnologías, el espíritu Protestante, la conquista de América, el ideal de progreso y la imprenta. En segundo lugar, esta introducción resume los aspectos centrales de la ciencia moderna a partir de los trabajos, fundamentalmente, de Manuel Martín Serrano (2008), Augusto Serrano López (2010) Paolo Rossi (1968) e Immanuel Wallerstein (1996). Se muestra que la combinación de los distintos factores que intervinieron en la génesis de la revolución científica favorecieron el desarrollo de una concepción de la ciencia basada en la búsqueda de leyes universales que permitan conocer las causas de los fenómenos naturales y sociales, notablemente los *secretos ocultos* de la naturaleza. Esta concepción de la ciencia abogaba por el dominio de la naturaleza, pero desde una situación de armonía y subordinación del ser humano, según argumentaron algunos de los científicos más destacados. En tercer lugar, se señala la conveniencia de tomar en consideración la influencia de los grupos de poder intelectual y de las modas en el desarrollo e implantación de la ciencia en las universidades (Kuhn, 1971). Por último, se muestra que la ciencia tuvo dificultades para entrar y crecer en la universidad, pero que finalmente pudo implantarse en distintos centros que favorecieron, en cierta medida, la revolución científica, a partir de las investigaciones de Porter (1999) y Rüegg (1999).

En la perspectiva de Kuhn (1971), el cambio paradigmático implica el enfrentamiento entre dos paradigmas que son *incommensurables*, por lo que la ciencia no avanzaría según un proceso lineal de acumulación de conocimiento. Al contrario, se produciría un rechazo de los modelos científicos tradicionales. No obstante, eso no

significa que no existiesen continuidades entre algunos de los conocimientos anteriores y la nueva ciencia.

Como han desarrollado Rossi (1968) y Thorndike (1941), puede destacarse el tránsito desde la *magia*, especialmente la alquimia, hacia la filosofía natural de corte empírico y mecanicista y a la filosofía experimental de Francis Bacon. Desde el punto de vista de la validez científica, los conocimientos mágicos y alquímicos ponían trabas al desarrollo científico por su lenguaje oscuro, el abuso de metáforas, una simbología misteriosa, el individualismo intelectual, el secretismo, la especulación y, sobre todo, por basarse en concepciones erróneas, por ejemplo, al creer que era posible transformar metales vulgares en oro y plata mediante la piedra filosofal o que la naturaleza se dividía solamente en los cuatro elementos básicos de Empédocles (fuego, tierra, agua y aire) (Rossi, 1968; Serrano López, 2010). Sin embargo, favorecieron el desarrollo de la ciencia en tanto en cuanto proporcionaron un interés por la búsqueda y conocimiento de los fenómenos ocultos a la percepción de los sentidos, por la explicación matemática, por los experimentos y por el desarrollo tecnológico, que fue retomado por la filosofía mecánica y la experimental (Rossi, 1968; Vid. Capítulo 1, epígrafe 2.3).

Según ha desarrollado Zilsel (2000; 2003), la revolución científica también se fundamentó en otro tipo de saberes, concretamente en la artesanía y del trabajo manual, orientados hacia lo experimental, cuantitativo y tecnológico. Desde la perspectiva de la sociología de la ciencia, Zilsel ha concluido que la ciencia moderna nació cuando las barreras sociales entre tres estratos intelectuales distintos -profesores universitarios, humanistas y artesanos superiores- se difuminaron con el ascenso del capitalismo. El autor sostiene que la ciencia pudo aparecer cuando los académicos y los humanistas finalmente incorporaron los saberes de las artes mecánicas a sus sistemas de pensamiento. Los intelectuales distinguían entre las artes liberales y mecánicas, despreciando como algo inferior el trabajo manual y la experimentación. En cambio, los artesanos y trabajadores manuales de alto nivel recurrían a la manipulación de la naturaleza, a la experiencia, a los métodos cuantitativos y al pensamiento causal, desarrollando instrumentos de medición para la navegación, la artillería o la topografía. Sin embargo, carecían de la formación en métodos racionales que tenían los maestros y los humanistas. Por tanto, “los dos componentes del método científico estaban separados por la barrera social: la formación lógica se reservaba para los académicos de clase alta; la experimentación, el interés casual y el método cuantitativo se dejaban a los artesanos más o menos plebeyos” (2000, p. 935,) ⁴⁰. Esta situación se revirtió alrededor de 1550-1600 cuando, con el progreso tecnológico, varios académicos destacados se dieron cuenta del valor intelectual de las artes mecánicas –que además contaban cada vez con más valor económico–, superaron el prejuicio hacia el trabajo manual y las combinaron con el análisis racional. Cayeron las barreras sociales entre los dos componentes del método científico, con lo que se pudieron combinar para generar la revolución científica. Según el autor, varios científicos como Bacon o Galileo se mostraron críticos tanto con los escolásticos como con los humanistas y alabaron el

trabajo de los artesanos, inventores y navegantes de los que aprendieron. En resumidas cuentas, Zilsel (Ibíd.) escribe que:

“En general, el ascenso de los métodos de los trabajadores manuales a las filas de los eruditos con formación académica a finales del siglo XVI, es el evento decisivo en la génesis de la ciencia. El estrato superior pudo contribuir con la formación lógica, el aprendizaje y el interés teórico; el estrato más bajo añadió el espíritu causal, la experimentación, la medición, normas cuantitativas de operación, la indiferencia hacia la autoridad académica y la cooperación objetiva” (p. 945)⁴¹.

En el mundo latino, Gustavo Bueno Martínez (1982) y Augusto Serrano López (2010) han desarrollado la tesis que sostiene que las ciencias surgieron a partir de las técnicas y las tecnologías de los oficios artesanales y, particularmente, de los conflictos y dificultades tecnológicas (por ejemplo, problemas de medición), que, con el tiempo, tienden a roturar el campo que después vendrán a ocupar las ciencias. Los autores también remarcan que de las técnicas solas no brota la ciencia, sino de una multitud de circunstancias históricas y de reflexiones teóricas, y que, a su vez, las ciencias hacen posible el desarrollo tecnológico.

Interpretaciones alternativas de la génesis de la ciencia moderna han centrado la atención en sus fundamentos religiosos. Desde una perspectiva weberiana, Merton (1938) y otros autores afines como Heddendorf (1986), Hooykaas (1972) y Shapin (1988) han identificado un vínculo entre el protestantismo y la revolución científica. Según su tesis, el puritanismo británico y el pietismo germano habrían proporcionado ciertos valores y sentimientos, como el ascetismo, el sentido de la obligación y la diligencia ante la llamada, que favorecían la práctica científica. Mediante el conocimiento científico de la naturaleza, los puritanos no sólo apreciaban la obra de Dios en el mundo terrenal, sino que la glorificaban. Con este pensamiento se proporcionaba el contexto que justificaba la maestría intelectual y un interés, no sólo en lo trascendente, sino en la mejora secular del mundo terrenal para mayor gloria de Dios, lo que facilitó el desarrollo de la ciencia. La tesis mertoniana sugiere que el pensamiento puritano contribuyó a legitimar la idea del control humano sobre la naturaleza. Según el resumen que proporciona Heddendorf (Ibíd.):

“El puritano busca glorificar a Dios trayendo el mundo físico bajo control del hombre. La ciencia superaría la maldición del pecado original, restaurando el Reino del Hombre y su dominio sobre la naturaleza. Así, la ciencia se aplicaría a fin de eliminar la maldición sobre el trabajo. El Reino del Hombre complementaría el Reino de Dios con la razón sometiendo a sí misma a la Verdad divina. En última instancia, esta fusión de la obra del hombre con la revelación de Dios llevaría a un ‘conocimiento sublime’ capaz de liderar al hombre hacia el futuro” (p. 227)⁴².

Otras interpretaciones han subrayado los vínculos entre la expansión geográfica de la civilización europea y la ciencia. Como se ha visto, el “descubrimiento” del nuevo continente expande el horizonte cognitivo de los europeos, trayendo un renovado afán por los descubrimientos en el ámbito de la investigación (Rüegg, 1999). Serrano López

(2010) señala que la física moderna fue constituyéndose en el siglo XVII en respuesta a exigencias de los grandes viajes y las nuevas técnicas de guerra. Según Wallerstein (1996), la conquista de América y la consiguiente expansión del comercio impulsaron el ideal de *progreso*, al que se le daba un carácter *infinito*, lo que, a su vez, legitimaba el desarrollo de nuevos conocimientos e investigaciones.

Por último, entre los factores que favorecieron la revolución científica se ha señalado a menudo que la expansión de la imprenta en la era de Gutenberg favoreció la difusión de los conocimientos científicos a través de los libros impresos (Porter, 1999, p. 579).

Todos estos factores dieron a la revolución científica un carácter singular. Se desarrolló progresivamente un conocimiento científico orientado a encontrar las leyes que rigen el universo a partir de la observación empírica y la experimentación, tendiendo a recurrir a la explicación matemática. Como señala Serrano López (2010), para la revolución científica y la Ilustración “lo fundamental de la realidad, lo que hay que buscar para conocer, explicar y comprender no es una cosa. Lo fundamental (esencial) es actividad regulada o ley en acción. Ley que se entiende como causa y como razón (‘causa sive ratio’ dirá Leibniz) y, de ahí, que la esencia sea razón, como razón de ser”. Según Wallerstein (1996), “la ciencia pasó a ser definida como la búsqueda de las leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y espacio” (p. 5). Los científicos concebían que toda la realidad funcionara según leyes universales deterministas, por lo que sería necesario elaborar modelos mecanicistas basados en la observación para explicarlas. Estos modelos servirían para conocer la cambiante realidad y protegerse mejor, por ejemplo, en los viajes al “nuevo mundo”. Cuanto más exacto y válido fuese el conocimiento de las amenazas, más posibilidades de éxito habría (Wallerstein, 1996). Muchas de las innovaciones científicas y tecnológicas contribuyeron al desarrollo del comercio internacional del capitalismo temprano (y a la industrialización posterior), por ejemplo, los avances en astronomía contribuyeron a satisfacer las necesidades de navegación precisa de los comerciantes transoceánicos (Porter, 1999).

En este periodo, a pesar de que pueden observarse algunos síntomas de una incipiente diferenciación entre ciencia y filosofía, aún no se había producido su separación, que llega en el siglo XIX. Es por ello, que el giro empirista se implantó tanto en el análisis de la realidad física como en el de la social; ambas obedecían a las mismas leyes universales. Wallerstein (1996) señala que los desarrollos en el pensamiento social de este periodo sentaron las bases de las ciencias sociales del XVIII y XIX: “La ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático que tenga algún tipo de validación empírica” (p. 4). La concepción de que se estaba viviendo un tiempo distinto de la Edad Media y de que, por tanto, existía el cambio social, impulsaba el análisis racional y lo más objetivo posible de los fenómenos

sociales para poder lidiar con el cambio. Así, se desarrolló la Economía Política como ciencia de los nuevos Estados modernos hacia el siglo XVII (Serrano López, 2010).

Según Martín Serrano (2008), entre los fenómenos a observar por la ciencia moderna destacaron aquellos que no se habían investigado por situarse fuera del umbral de la percepción, los *secretos ocultos* de la naturaleza. Y entre los cambios más importantes que el conocimiento científico de la naturaleza promovió, estaba la idea de que el ser humano tiene la posibilidad de experimentar con ella, de intervenir sobre ella y de dominarla a partir de su conocimiento. A efectos de la observación, experimentación y dominio del mundo físico, destacó el desarrollo de tecnologías como el microscopio y el telescopio. Todo ello, confería a los seres humanos la capacidad de controlar y dominar la naturaleza. Sin embargo, se trataría de ejercer control humano para mejorar la vida sin perjuicio de la naturaleza, sino sometido a ella y en alianza, según muestran los textos del periodo y análisis posteriores llevados a cabo por Arnautu (2011), Lomba Fuentes (1991), Martín Serrano (2008), Rossi (1968) y Thorndike (1923-1958).

El análisis sobre la implantación de la ciencia en la universidad toma en cuenta la tesis de Kuhn (1971) sobre el papel que cumplen los aspectos sociológicos y psicológicos y, especialmente, la comunidad científica en establecer lo que es correcto y lo que es incorrecto, no según su mayor concordancia con el funcionamiento de la naturaleza, sino en función del poder de los grupos con control de las instituciones intelectuales. Un poder que Kuhn atribuía especialmente a la persuasión y que hace que los partidarios de la “ciencia normal” adopten la posición ritualista de aplicar mecánicamente los paradigmas aceptados con independencia de que lleven a su fin aceptado (el conocimiento verídico de la naturaleza). El cambio paradigmático se enfrentó a fuertes resistencias, tanto desde los poderes externos como desde las mismas universidades. Éstas participaron en la Revolución Científica, pero produjeron pocos descubrimientos y hubo muchas dificultades para enseñar los nuevos conocimientos (Rüegg, 1999, pp. 39-41). Aunque un número importante de ilustres pensadores impartirían cátedra desde algunas universidades, muchos centros, sobre todo en España y Francia (aunque también en la zona protestante), cerraron las puertas a la nueva ciencia. La misión de promover el conocimiento científico fue asignada por un número importante de científicos y pensadores, pero a nivel institucional esa misión no se pudo cumplir plenamente debido a las fuerzas de oposición. Así y todo, el número de científicos importantes que encontraron sustento en las universidades y pudieron enseñar los nuevos conocimientos se expandió progresivamente, contribuyendo con ello a la revolución científica (Porter, 1999).

En los epígrafes siguientes se detalla el proceso que llevó a la revolución científica y su dificultad para penetrar y establecerse en las universidades. En primer lugar, se presenta la misión que los científicos asignaron a la universidad, que consistía en desarrollar la ciencia que permitiese conocer empíricamente el funcionamiento de la naturaleza para intervenir en ella desde la armonía (misión 3.1.). Se toma en cuenta el vínculo de la ciencia con las artes mágicas y las artes mecánicas precedentes, prestando

una atención especial a la concepción de las relaciones que se establecen entre el ser humano y la naturaleza (Arnautu, 2011; Lomba Fuentes, 1991; Martín Serrano, 2008; Rossi, 1968; Thorndike, 1923-1958). En segundo lugar, se exponen algunas censuras, prohibiciones y condenas a la ciencia moderna y algunos científicos (misión 3.2.). Se presentan los resultados de algunas investigaciones de la historia de la universidad y el análisis se detiene en las condenas a Pico della Mirandola, a Giordano Bruno y a Galileo Galilei. Finalmente, se analiza el fin de la filosofía mecánica propia de la revolución científica y las nuevas concepciones que se desarrollan, a partir del trabajo de Noam Chomsky (2008, 2009, 2011a, 2011b) (misión 3.3.).

3.3.1. Magos y científicos: Difundir la ciencia para ejercer un control armónico de la naturaleza y mejorar la vida humana

En este epígrafe, se presentan las innovaciones en el conocimiento que empezaron a desarrollarse con el humanismo y desembocaron en la revolución científica, especialmente las concepciones sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza ambiental y el reflejo que tuvieron en los programas universitarios. Como se ha visto en la introducción, los cambios que operaron en el seno del conocimiento giraron en torno a la interacción de distintos elementos como el recurso a la razón, a las nuevas tecnologías, a la práctica, a la observación, a la experimentación, a la demostración y a las matemáticas. Todo ello se vincula a una nueva visión del ser humano respecto a la naturaleza. Martín Serrano (2008, pp. 34-35), sostiene que la visión medieval del mundo empezó a dejar paso paulatinamente a una concepción que entiende que existen procesos naturales ocultos a la percepción *inmediata* de los sentidos y que es posible para el ser humano intervenir en la naturaleza. En el capítulo dedicado a la Edad Media se ha visto que esta nueva concepción tenía el precedente medieval en la alquimia y otras artes consideradas mágicas. Buscaban conocer las cosas ocultas y transformar elementos de la naturaleza, por lo que se hacía necesaria la experimentación y desarrollar una mentalidad de la creación tecnológica (Newman, 1989). Pero la visión sobre lo que era natural y lo que era artificial, las limitaciones morales y las persecuciones impidieron su asentamiento y desarrollo durante el periodo medieval. Como se desarrolla en este apartado, a partir del Renacimiento se empezó a expandir, aunque con dificultades, la búsqueda de los secretos de la naturaleza mediante la observación, la magia natural y la fabricación de instrumentos. En los siglos XVII y XVIII, aumentó el interés por conocer los secretos ocultos de la naturaleza, y los científicos fueron desprendiéndose de los errores en los que incurría la magia (al tiempo que mantienen lo que percibían como válido) y a incorporar crecientemente los conocimientos de las artes mecánicas, lo que facilitó la aparición de la filosofía natural mecánica y la filosofía experimental.

Los nuevos modelos científicos y la aparición del telescopio y del microscopio - derivada del perfeccionamiento de las lentes- consiguieron quebrantar la fe en la imagen visual del mundo. Según Martín Serrano (Ibíd.), “la lente puso de manifiesto que existía por debajo del umbral perceptivo del ojo otro mundo natural donde regía el orden y

alentaba la vida; y que por encima del umbral visual se extendían en el espacio un número excesivo de astros, si su existencia debía ser explicada como una mera bóveda luminosa para la tierra” (p. 34). Como desarrolla el autor, la ruptura con la concepción visual de la naturaleza tuvo dos consecuencias importantes:

En primer lugar, este giro conceptual facilitó la ciencia experimental. Se hizo posible aplicar el método científico a los fenómenos imperceptibles al ojo desnudo, lo que dejaba de suponer una herejía por tratar con fenómenos naturales y no *diabólicos*. Para la nueva ciencia, el conocimiento objetivo debía partir de la observación, tanto de los fenómenos perceptibles como de los imperceptibles, y, a partir de ahí, poder realizar una abstracción teórica ligada a los datos de la experiencia. La experimentación permitía pasar de la mera contemplación al conocimiento del mundo como un conjunto de datos. Para los científicos, los fenómenos naturales responderían a principios o leyes universales que reflejan formas y proporciones geométricas escritas en caracteres matemáticos.

En segundo lugar, señala Martín Serrano que “desde el momento en el que el hombre se permite experimentar con la naturaleza, no sólo nace un nuevo objeto del saber, sino también emerge un nuevo sujeto de la historia” (p. 35). La dignidad del ser humano y de sus obras se convierte en el núcleo del pensamiento, tal y como plasmó Pico della Mirandola (2010) en 1486. A partir de este momento, se considera que “la humanidad puede poseer el mundo porque es capaz de comprenderlo” (Martín Serrano, 2008, p. 35). Se ha iniciado el proceso de control del ser humano sobre la naturaleza, que ahora puede actuar e intervenir en ella para mejorar sus condiciones de existencia. Como sostienen Acosta y Machado (2012), “el ser humano mantenía una estrecha relación de temor y utilidad con la Naturaleza. El miedo a los impredecibles elementos de la Naturaleza estaba siempre presente en la vida cotidiana. Hasta que la ancestral y difícil lucha por sobrevivir se fue transformando en un desesperado esfuerzo por dominar la Naturaleza”. Durante la revolución científica se incrementa el afán por controlar la naturaleza y se empiezan a desarrollar diferencias entre el funcionamiento de ésta y el de los humanos, especialmente en el dualismo cartesiano, “la suposición de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social/espiritual” (Wallerstein, 1996, p. 4).

No obstante, en términos generales predomina una concepción que no ve al ser humano y a la naturaleza en oposición o separados, como sostendrá la concepción propia de la era industrial orientada a la explotación de los recursos naturales. La característica distintiva del dominio de la naturaleza en el periodo pre-industrial es que “todavía se concibe que el proyecto humano esté incorporado al funcionamiento del medio natural” (Martín Serrano, 2008, p. 35). Como se ejemplifica a continuación con textos de la revolución científica, el medio natural y el medio artificial permanecieron armonizados, en tanto que, para la sociedad agraria y el naturalismo sociológico, la naturaleza, la comprensión de la misma (la razón) y las obras de los humanos, obedecían a las mismas leyes universales. Las leyes naturales que rigen el universo, los

principios de la razón, las constricciones sociales y la creación tecnológica formaban parte del mismo orden universal. Según Lomba Fuentes (1991), pensadores de este periodo como Telesio consideraban que “el hombre puede conocer la naturaleza, porque él mismo es naturaleza”. El universalismo, enraizado en el pensamiento ilustrado, fue la visión del mundo que animó la revolución científica.

Paolo Rossi (1968) coincide en señalar que el control que permite la ciencia no consiste en aplicar un poder opresivo. Al contrario, el control opera como un poder legítimo en tanto que el conocimiento funciona según los principios naturales. Los humanos pueden legítimamente intervenir en la naturaleza para mejorar sus condiciones de vida -algo que quedaba oculto en la perspectiva medieval-, pero no para explotarla o destruirla (Ibíd., p. 26). Según Rossi, al concebir que todo formaba parte de un mismo orden universal, la experimentación y la creación de artefactos no violarían los principios de la naturaleza, sino que reflejarían el desarrollo de operaciones naturales. Las creaciones del ser humano obedecían y servían a las leyes de la naturaleza; se sometía a ellas y las reproducía.

En síntesis, la ciencia mecánica y experimental buscaba operar con las cosas de la naturaleza para conocer sus reglas, siempre desde la misma naturaleza. Los científicos desarrollaron una nueva concepción del ser humano y de su relación con el universo que legitimaba la aplicación de la razón a la naturaleza, la experimentación y la innovación tecnológica, a efectos de alcanzar un mejor conocimiento y control, permitiendo mejorar las condiciones de los humanos. No se violan los principios de la naturaleza, sino que se actúa conforme a ellos. Se interviene *en* la naturaleza, pero no *sobre* ella, es decir, desde *dentro* y no desde *fuera*. Aunque en la práctica pudiesen producirse algunos abusos de la naturaleza, los principios científicos establecían la armonía y el sometimiento de los humanos a la naturaleza.

Giovanni Pico della Mirandola (1996) fue uno de los primeros en plantear rupturas importantes con la epistemología del Medievo en 1486. Sus estancias en diversas universidades como Bolonia, París o Florencia le ayudaron a adquirir una formación amplia con la que pudo plantear un método de investigación racional, fundamentado en las artes mágicas para conocer las leyes profundas de los fenómenos. Frente a la magia diabólica que servía a los demonios, Pico opuso una magia divina y a la vez natural que profundizaría en el conocimiento de la filosofía natural, la sabiduría oriental, la Cábala hebrea y los conocimientos griegos y romanos. El pensamiento de Pico aún estaba fuertemente imbuido por la doctrina católica, por lo que sostenía que su procedimiento servía para conocer la verdad divina y fortalecer la fe. Pero sus teoremas no sólo eran aplicables a los fenómenos de orden divino, sino también a los de orden natural, que seguían la misma lógica. Para el florentino todos los seres del universo están penetrados por una única fuerza especial que comparten tanto los seres humanos como los demás elementos de la naturaleza en una suerte de comunidad fundada en la simpatía universal. Esta fuerza o secreto oculto puede y debe ser aprehendida por el ser humano mediante procedimientos denominados mágicos. De este modo, el ser humano está en disposición de ejercer su dominio sobre la naturaleza, si bien ambas permanecen

en armonía como parte de la misma comunidad. Para alcanzar el objetivo de conocer las cosas ocultas, Pico desarrolló una ciencia del número, un *ars numerandi*, basado en Pitágoras y Platón.

Aunque en términos científicos el tipo conocimiento que planteó era primitivo y en su mayor parte acientífico, supone una muestra de apertura a la investigación empírica y cuantitativa de la naturaleza bajo nuevos supuestos epistemológicos y éticos que incidían en el estudio de las cosas imperceptibles a los sentidos. A continuación se recogen algunas de las ideas más importantes de Pico della Mirandola a este respecto:

“He tenido la audacia de proponer una discusión sobre los misterios más altos de la Teología cristiana, sobre las doctrinas más profundas de la filosofía... La magia divina o natural es la sabiduría secreta de las cosas divinas y naturales... es la consumación absoluta de la filosofía natural... abraza la más alta contemplación de las cosas más secretas [y] se pone al servicio de la naturaleza milagrosa... La magia lleva a la luz los milagros escondidos en las profundidades del mundo, en el seno de la naturaleza, en los misterios de Dios... Excita al hombre a la admiración por las obras del Señor (y a la caridad, la fe y la esperanza)... La magia es la parte práctica de la ciencia natural... El mago puede actuar y unir toda virtud en el cielo y en la tierra... La magia y la cábala hacen obras maravillosas [y] certifican la divinidad de Cristo (más que ninguna otra ciencia)... La magia fecunda el mundo” (Ibíd.).

Agrippa (1486-1535), Pomponazzi (1462-1525), Paracelsus (1493-1541), Telesio (1509-1588) o Della Porta (1534?-1615) siguieron a Pico en la profundización de la magia natural con distintos desarrollos y desviaciones. En todos ellos, la intervención sobre la naturaleza mediante la magia obedece a las leyes naturales. En un texto de uso común durante el periodo, Cornelio Agrippa definió la magia como un arte que es “siervo” de la naturaleza, argumentando que “aquellos que creen que las operaciones de magia están por encima o en contra de la naturaleza se equivocan porque sólo se derivan de la naturaleza y en armonía con ella” (en Rossi, 1968, pp. 18-19).

En la misma época, Leonardo da Vinci (1452-1519) impulsó el conocimiento científico de la naturaleza y el ser humano, aunque su trabajo aún no puede considerarse ciencia (Thorndike, 1941, p. 18). Según Thorndike, da Vinci es un continuador de la magia natural medieval, aunque está en contra de otras formas de magia como la necromancia o la alquimia. Da Vinci forma parte de esta tradición antecesora de la ciencia que recurre a la magia, las artes mecánicas, las matemáticas, la observación y la experimentación (junto a la filosofía medieval) para conocer la naturaleza. En sus modelos, la naturaleza (macrocosmos) y el cuerpo humano (microcosmos) compartían una misma estructura y mecanismos de funcionamiento y, consecuentemente, sus inventos tecnológicos, como el “pájaro mecánico”, respondían a los principios hallados en la naturaleza. Da Vinci pensaba que el ser humano se encuentra en una situación de vulnerabilidad e indefensión frente a los envites de la naturaleza, que además de tener fuerzas creativas, también genera destrucción, y, de ahí, la angustia por poder ejercer algún tipo de control que pueda proteger a los humanos (da Vinci, [1513] 1880). Por

ejemplo, Da Vinci ideó un mecanismo para intervenir en los caudales de agua, pero no actuando contra su fuerza, sino orientándola, moviéndola y utilizándola en proyectos de ingeniería como canales, riego, drenaje o bombeo.

Mediante la incorporación de los resultados de la experimentación y de los conocimientos y técnicas de las artes mecánicas empleadas en la agricultura, la artesanía, la metalurgia, la minería o el sector militar, la perspectiva científica fue afianzándose y liberándose de los componentes pseudocientíficos y anticientíficos progresivamente con Copérnico, Agrícola, Servet, Vesalio, Bruno, Brahe, Kepler, Galileo, Bacon, Harvey, Pascal, Descartes, Locke y Leibniz entre muchos otros, cada uno con sus especificidades y rupturas. La obra de Newton culminó la revolución científica en un proceso de varios siglos en el que magia, artes mecánicas y filosofía natural se entremezclaron para dar salida al conocimiento científico de la naturaleza basado en lo experimental, empírico y tecnológico. A continuación se recogen algunas de las ideas que reflejan la concepción de relación armónica del ser humano con la naturaleza y su investigación basada en la demostración empírica, la matematización y la experimentación, mediante el recurso a instrumentos tecnológicos.

El primer cambio obvio respecto a los saberes tradicionales era que la nueva educación y la nueva ciencia no debían limitarse a los conceptos o a las teorías, sino acudir directamente a las cosas en su estado natural. Tal y como sentenció el padre de la pedagogía Comenius (1592-1670), “en vez de los libros muertos ¿por qué no podremos abrir el libro vivo de la naturaleza? No las sombras de las cosas, sino las cosas mismas es lo que debe presentarse a la juventud” (en Ponce, 2005, p. 81). Se trataba de buscar la verdad en la naturaleza y no tanto en los libros tradicionales ni en la autoridad del maestro.

Tanto el empirismo inglés como el racionalismo continental, a pesar de sus diferencias, coincidieron en la posibilidad de conocer empíricamente la naturaleza para poder controlarla desde el mismo orden natural universal⁴³. La experimentación y el análisis mecanicista se correspondían, a ojos de los científicos, con las leyes mecánicas que se encuentran en la naturaleza, por lo que operarían según los mismos criterios. Según la filosofía mecánica, si la naturaleza opera según leyes universales y deterministas, sería posible conocerla mediante modelos mecanicistas, tal y como recoge un famoso pasaje de Galileo:

“La filosofía está escrita en este gran libro continuamente abierto ante nuestros ojos, me refiero al universo, pero no se puede comprender si antes no se ha aprendido su lenguaje y nos hemos familiarizado con los caracteres en los que está escrito. Está escrito en lenguaje matemático, y los caracteres son triángulos, círculos y demás figuras geométricas, sin los cuales es humanamente imposible entender ni una sola palabra; sin ellos se da vueltas en vano por un oscuro laberinto” (Galilei, [1623] 1981, p. 63).

Para Galileo, tanto lo natural como lo artificial (las tecnologías) siguen las mismas leyes mecánicas: “Por cada máquina y estructura, ya sea artificial o natural, hay establecido un límite necesario más allá del cual ni el arte ni la naturaleza pueden pasar;

se entiende aquí, por supuesto, que el material es el mismo y la proporción preservada” (en Arnautu, 2011, p. 148). Giuseppe Moletti, el predecesor de Galileo como maestro de matemáticas en la Universidad de Padua, sostenía que “[e]n general, el arte de la mecánica se encuentra en todas partes en la naturaleza, lo que significa que la mecánica funciona en base a principios naturales plenos” (en Ibíd., p. 146).

En las islas británicas, John Locke escribió desde una posición empirista que “la única defensa contra el mundo es un conocimiento perfecto de él” (Locke [1692] 1889, p. 73). La Ilustración escocesa coincidiría en el conocimiento basado en la experiencia para ejercer control sobre la naturaleza, incluida la naturaleza humana (Turnbull [1742] 2003; Fordyce [1748] 1757). Por ejemplo David Fordyce (Ibíd.) argumentó a favor de que en la universidad se enseñasen conocimientos útiles para la vida, incluyendo las artes mecánicas como agricultura y jardinería, tradicionalmente percibidas como indignas, pero que él consideraba “la madre de los Héroes y de los Amos del Mundo” (p. 303)⁴⁴.

Además, cabe destacar las reflexiones de Francis Bacon, perteneciente a la corriente empirista, aunque en algunos de sus trabajos no siguió la perspectiva mecánica (este aspecto se trata en el epígrafe 3.3.). A pesar de esta diferencia, Bacon coincidiría en reclamar el conocimiento y control de la naturaleza, siempre desde una posición de servicio y obediencia. Bacon recurrió tanto a las artes mecánicas como a la magia (Klein, 2012; Rossi, 1968, pp. 8-9). El análisis de Klein (2012) muestra que Bacon combinó la magia con su teoría de la materia para generar un conocimiento experimental de las “formas” de los fenómenos, de modo que se pudiese reducir el mundo a sus partes mínimas para acceder a ellas y poder manipularlas, ya fuese con el objetivo de conocerlas o de generar otras cosas.

Bacon (1561-1626) escribió profusamente sobre la relación entre la ciencia y la naturaleza en su *Novum Organum* (Bacon, [1620] 2010). En su primer aforismo, expuso la posición de sometimiento del ser humano respecto a la naturaleza: “El hombre, siendo siervo e intérprete de la naturaleza, está limitado en lo que puede hacer y entender por lo que ha observado del curso de la naturaleza -observándola directamente o infiriendo cosas de lo que ha observado. Más allá de eso no sabe nada y no puede hacer nada” (p. 4). Según Bacon, el científico interviene en la naturaleza uniendo sus poderes y dando vida con ello a una naturaleza alternativa que resulta útil para la humanidad. Para el empirista británico, “el Arte o la aplicación del hombre a las cosas naturales” está “subordinado sólo a la naturaleza” (pp. 144-5).

Este sometimiento a la naturaleza no reduce la importancia de la intervención humana para poder conocerla: “Los secretos de la naturaleza salen a la luz mejor cuando ella es artificialmente agitada que cuando sigue su propio camino” (Ibíd., p. 34). En otras versiones de la obra, en lugar de la palabra “agitada” se emplea “vejada”, término que Bacon utilizó en numerosas ocasiones, lo que ha llevado a interpretarse que abogaba por forzar, torturar o abusar de la naturaleza para que revelase sus secretos. Sin embargo, según el análisis de Pesic (1999), por “vejación” Bacon se refería a interrogar

a la naturaleza, con los métodos del intelecto y los instrumentos tecnológicos, de una manera intensa y prolongada, para conseguir evidencias; pero no concebía la naturaleza como una víctima servil del humano. De acuerdo con Weeks (2007), la función del arte en Bacon es agitar los pliegues ocultos de la naturaleza. El científico interviene, uniendo poderes durmientes de la naturaleza, dando vida con ello a una naturaleza alternativa que resulta útil para la humanidad. Según el análisis de la autora, Bacon habla de la creación de una segunda naturaleza, que surge cuando se lleva a la naturaleza por terrenos inhabituales. De este modo, se revelan muchos de los secretos que no aparecerían en los canales habituales. El papel del científico es desvelar los secretos naturales de manera sistemática y metódica. Weeks muestra que en lugar de imitar o perfeccionar la naturaleza (como en la concepción medieval), la obra de Bacon sugiere que es posible y necesario alterarla, lo que implicaba la generación de nuevas cosas, y la concepción de que éstas también son naturales.

La obra de Bacon sintetiza la visión característica de la revolución científica. Se concibe que es natural todo aquello que responde a principios universales, incluyendo la ciencia y las tecnologías, obra de los humanos. Hay una armonía (ausencia de contradicción) entre el funcionamiento de la naturaleza y su comprensión por parte de las personas. La naturaleza está en la razón y la razón está en la naturaleza. Se rompió, así, con la concepción visual de la naturaleza del Medievo, que sostenía que sólo era natural aquello que era perceptible a los sentidos y aquello que imitaba (pero no transformaba) la naturaleza, obra de Dios. La concepción de que los procesos ocultos a los sentidos y la creación tecnológica son naturales porque forman parte de un mismo orden universal, pudo desarrollarse en un proceso dialéctico en el que los hallazgos mediante la ciencia y la tecnología desmentían las mentalidades tradicionales y, al revés, las mentalidades que iban apareciendo afectaron al modo de ejercer la ciencia y la innovación tecnológica. A partir de las contradicciones entre lo que se pensaba y lo que se hacía, surgió un modelo en el que la naturaleza y la aplicación de la razón para conocerla e intervenir en ella, se encontraban armonizadas como parte del mismo orden. Las representaciones (información) y la acción social (científico-tecnológica) se afectaron mutuamente hasta alcanzar un nuevo estado conciliado bajo el paraguas de una naturaleza universal.

La química y la geometría se incorporaron en algunos programas universitarios, así como las innovaciones en la astronomía (en Thorndike, 1975, p. 393 y p. 407). Además, científicos como Vesalio y da Monte enseñaron medicina en Padua, mientras que Galileo impartió matemáticas en las universidades de Pisa y Padua, aunque abandonó esta última en 1610. Dooley, (1989, pp. 223-230) recoge varios ejemplos de introducción de la nueva ciencia en la educación: Jean du Hamel intentó una fusión de cartesianismo y aristotelismo en la Universidad de París, mientras que Jean Chouet introdujo un cartesianismo prácticamente puro en el Collège de Genève. Claude Bergard intentó abolir los viejos textos aristotélicos para introducir a los presocráticos y trató de encajar las ideas de Galileo con las de Descartes y William Harvey. En varias universidades se enseñó el sistema copernicano, por ejemplo en Basilea. También Porter

(1999), da cuenta de los avances que se produjeron en las universidades. Por ejemplo, explica que, aunque en los Estatutos de la Universidad de Oxford de mediados de siglo XVII consta que la filosofía natural y astronomía debían impartirse según la tradición aristotélica y ptolemaica, en las aulas se estaba discutiendo sobre la teoría copernicana y las hipótesis atómica y magnética. Newton pudo desarrollar sus investigaciones desde la Universidad de Cambridge, que junto a Oxford y Edimburgo se convirtieron en centros de cultivo de las nuevas matemáticas. En Escocia se impartió la lógica inductiva de Locke y la filosofía mecanicista de Newton. En Italia y España despertó un mayor interés por la botánica y la historia natural. Dos de las universidades más importantes en el desarrollo de la nueva ciencia fueron Padua, en la que destacó la experimentación, y Leiden, donde se enseñó la filosofía experimental y una versión de la teoría newtoniana adaptada al protestantismo.

Como se ha introducido, el avance de la ciencia se relacionó con la mejora de la vida humana. Por ejemplo, el *Provveditore* de la Universidad de Pisa, Gasparo Cerati, quería que la universidad difundiese las ciencias que sirviesen “para hacer un progreso y descubrimientos cada vez mayores para el beneficio y el ornamento de la humanidad” (en Dooley, 1989, p. 237). Christian Wolff, eminente profesor en Halle y Marburgo, describió el fin de la nueva ciencia como “*ad usum vitae*”, para uso en la vida (en Ruegg, 1999, p.19). Wolff estableció un nexo entre la búsqueda de “certidumbre en el conocimiento” y su aplicación “que sirve para la felicidad de la raza humana” (en Ibíd.).

3.3.2. Las autoridades religiosas: Bloquear la difusión de la nueva ciencia para mantener la visión del mundo religiosa

Como se ha desarrollado en el epígrafe precedente, hubo mucha iniciativa individual de los científicos para desarrollar la nueva ciencia. Sin embargo, historiadores de la universidad como Grendler (2002) y Rüegg (1999), han subrayado que la mayoría de las innovaciones científicas no se produjeron en las universidades y tuvieron serias dificultades para implantarse, aunque finalmente lo consiguieron a partir de mediados del siglo XVII. Entre las causas principales de esta demora se pueden señalar, por un lado, la prohibición y persecución de los nuevos conocimientos por parte de las autoridades, especialmente eclesiásticas, aunque también seculares, y, por otro, que gran parte de los maestros universitarios se mostraron resistentes al cambio de paradigmas científicos. Y no sólo los escolásticos, sino que, según Rüegg (Ibíd., pp. 39-41), se produjo una deriva del humanismo tras establecerse en las universidades. Con su consolidación, los humanistas perdieron parte de su ímpetu y de apertura al cambio. En lugar de apostar decididamente por la observación y la experimentación del mundo real, siguieron anteponiendo los diálogos con los autores antiguos para obtener conocimiento. Este inmovilismo puede deberse en parte a que, como señala Zilsel (2000, p. 944), los humanistas no vivían de sus escritos, sino que dependían económicamente de banqueros, nobles y príncipes: Se apoyaban mutuamente para lograr la *gloria personal* de cada uno. Este interés contrasta con el ideal científico de contribuir al progreso del conocimiento y, con ello, de la humanidad. Los maestros

aristotélicos se oponían a la experimentación, argumentando que era una práctica propia de las artes mecánicas que no debía ser combinada con el conocimiento teórico, pues constituían dos entidades conceptuales separadas (Arnautu, 2011, p. 148).

Las amenazas externas y las debilidades internas hicieron que en el siglo XVII la universidad entrara en crisis como centro de cultura (Grendler, 2002, p. xvi). Incluso las universidades italianas, antigua vanguardia humanista, se convirtieron en instituciones débiles. Siguiendo la estela de los cambios que estaban teniendo lugar en el conocimiento científico era el momento de abandonar la filosofía natural aristotélica y abrir paso al enfoque matemático, empírico y experimental. Sin embargo, según Grendler (Ibíd., p. 508), a principios de siglo XVII la universidad italiana no estuvo a la altura de los tiempos y no logró incorporar los nuevos conocimientos hasta la segunda mitad del siglo, debido a condicionantes tanto externos como internos. Según el autor (Ibíd., 477-508; 2004), algunas de las causas externas de la decadencia de las universidades fueron que los gobiernos dejaron de ofrecerles su apoyo, que hubo guerras y hambrunas importantes que azotaron a la población y que sufrieron la competencia de otras instituciones educativas como las escuelas de órdenes religiosas y las academias. Internamente, las universidades se enfrentaron a serios problemas como el absentismo laboral de los maestros, las reyertas estudiantiles, la falta de recursos económicos, el provincianismo del profesorado y un calendario académico cada vez más corto que no permitía completar el programa. La filosofía natural aristotélica que predominaba en las universidades recurría a la observación de la naturaleza, pero no prestó mucha atención a las evidencias empíricas y a la prueba matemática porque seguían basándose en la dialéctica.

Entre 1650 y 1700, las nuevas propuestas científicas que llegan de la mano de Copérnico, Galileo o Descartes ganan peso y los aristotélicos no logran refutarlas ni integrarlas convincentemente en su doctrina. Finalmente, el aristotelismo se colapsa y la experimentación y la nueva ciencia se imponen entre los profesores de filosofía natural; la universidad sustituye la *philosophia naturalis* por la *philosophia experimentalis* (Grendler, 2002, p. 310-312).

Los reformadores educativos criticaron el estado de las ciencias en las universidades y la preeminencia de la escolástica y el aristotelismo. Francis Bacon escribió sobre el bloqueo de la ciencia por considerarse innovadora, señalando que en las universidades y otros centros educativos “todo parece adverso al progreso de la ciencia [...], pues los estudios de los hombres en estos lugares son [...] prisioneros de los escritos de ciertos autores, y si alguno disintiera de éstos se les acusaría inmediatamente de agitador e innovador” (en Porter, 1999, p. 570).

El reformador puritano John Hall acusó a las universidades de Oxford y Cambridge de descuidar la ciencia en la década de 1640, cuando preguntó retóricamente,

“¿Dónde se encuentra nuestra relación con la química mecanicista?... ¿Dónde se produce la preparación y realización de experimentos?... ¿Dónde está nuestra enseñanza

regular mediante disecciones de organismos vivos o muertos o acaso hay alguna demostración ocular de hierbas?” (en Ibíd.)

Voltaire escribió sobre las censuras que habían tenido lugar en la Universidad de París dos siglos antes:

“El año 1624, el Parlamento de París desterró del término de su jurisdicción a tres hombres que se atrevieron a sostener públicamente tesis contra la doctrina de Aristóteles, prohibiendo a todo el mundo publicar y vender las proposiciones que sostenían dichas tesis, bajo la pena de castigo corporal, prohibiendo además enseñar máximas contra los antiguos autores aprobados por la Universidad, bajo pena de la vida” (Voltaire, [1764] 2007).

Además de la censura y la represión, una de las estrategias consistía en integrar los nuevos conocimientos con los tradicionales, vaciando a los primeros de su contenido disidente. Se realizaban interpretaciones sesgadas de algunas obras o se seleccionaba solamente algunas de sus ideas, desechando todo lo que pudiese contradecir la verdad establecida. Por ejemplo, Philip Melanchthon aceptó que se enseñase la obra Copérnico en la Universidad de Wittenberg, pero bajo la particular “Interpretación de Wittenberg”, a saber, la adopción de algunos de sus modelos matemáticos para la astronomía y el rechazo de su cosmología (Westman, 1975). Esta fue la posición adoptada por el rector de la universidad e influyente astrónomo Erasmus Reinhold (1511–1553), quien se basó en Copérnico para elaborar una serie de tablas planetarias (llamadas Pruténicas y similares a las tablas Alfonsinas), pero no aceptó el heliocentrismo. El único maestro que aceptó la teoría heliocéntrica fue Rheticus.

En el mundo católico, la obra de Copérnico también suscitó interés, pero en 1616 fue incluida en el índice de libros prohibidos hasta 1822 (Gómez Oyarzún, 1998). Muchas más obras científicas se prohibieron, entre ellas varios libros de Descartes que permanecieron en el índice hasta 1948 (Index Librorvm Prohibitorvm, 1948).

Los ataques a los científicos fueron recurrentes. Pico della Mirandolla, Giordano Bruno y Galileo Galilei, entre otros maestros, fueron condenados. En 1487 el papa Inocencio VIII condenó trece errores de la obra de Pico sosteniendo lo siguiente:

“Estas propuestas son en parte heréticas, y en parte la flor de la herejía: varias son escandalosas y ofensivas para los oídos piadosos; la mayoría no hacen más que reproducir los errores de los filósofos paganos... las demás son capaces de inflamar la impertinencia de los Judíos; algunos de ellos, finalmente, bajo el pretexto de la filosofía natural, quieren favorecer las artes que son enemigas de la fe católica y de la raza humana” (en Janin, 2008, p. 152).

Pico respondió con una *Apología* en la que defendía las tesis condenadas, a lo que siguieron serias represalias. Fue condenado por herejía, excomulgado y encarcelado. Carlos VIII, futuro rey de Francia, intercedió en su favor para que fuese

puesto en libertad y, posteriormente, se instaló en Florencia bajo la protección de los Medici.

Peor suerte corrió Bruno (Benavent, ed., 2004; Singer, 1950; Yates, 1939). Había cuestionado los conocimientos tradicionales y enseñado la cosmología copernicana en la Universidad de Oxford, donde encontró una fuerte oposición de los tradicionalistas (Yates, 1939). Tras algunos conflictos, abandonó Oxford, pero expuso sus ideas en la Universidad de París, en el Colegio de Cambrai y en la Universidad de Wittenberg. En Cambrai trató de tener un debate con los aristotélicos, pero acabó siendo agredido y expulsado de Francia. A finales del siglo XVI su amigo Giovanni Mocenigo le traicionó, denunciándole a la Inquisición por hereje. El proceso judicial se alargó durante varios años, tiempo durante el cual Bruno aceptó los dogmas de la iglesia como estrategia de defensa, pero se mantuvo fiel a su sistema de pensamiento y declinó las múltiples ofertas de retractación. El 8 de febrero de 1600 la Inquisición emitió su sentencia:

“Sentenciamos y declaramos, a ti fray Giordano Bruno, que eres hereje impertinente, pertinaz y obstinado, y que por eso has incurrido en todas las censuras eclesiásticas y penas de los Cánones sagrados, leyes y constituciones” (en Benavent, ed., 2004, p. 105).

Al escuchar la sentencia, Bruno respondió con una frase que ha pasado a la historia: “Por ventura tembláis más vosotros al anunciar esta sentencia que yo al recibirla” (en Singer, 1950, ch. 7). Se le concedieron ocho días más para abjurar, pero Bruno no cedió y fue condenado a muerte. El 16 de febrero, el día de la ejecución, se le ofreció de nuevo abjurar y un crucifijo, pero Bruno rechazó ambos y apartó su mirada con enfado. Fue quemado vivo atado a un palo en Campo di Fiori.

Galilei también trabajó desde el heliocentrismo de Copérnico, pero, a diferencia de Bruno, finalmente sí que aceptó abjurar para salvar la vida. A principios de 1615, la visión copernicana y otras tesis herejes sostenidas por Galileo fueron denunciadas ante la Inquisición por algunos frailes dominicos. Un año más tarde, la Inquisición encargó un informe sobre la perspectiva heliocéntrica a una comisión de teólogos. En su informe del 24 de febrero de 1616, los expertos sentenciaban que:

“[La proposición de que] el sol es el centro del mundo y está completamente desprovisto de movimiento local es insensata y absurda en filosofía y formalmente herética, ya que contradice explícitamente el sentido de la Sagrada Escritura, de acuerdo con el significado literal de las palabras y de acuerdo con la interpretación y la comprensión común de los Santos Padres y de los doctores de teología” (en Finocchiaro, ed., [1616] 1989).

“La proposición de que la tierra no es el centro del mundo, ni inmóvil, sino que se mueve como un todo y también con movimiento diurno recibe el mismo juicio en la filosofía y que, en lo que se refiere a la verdad teológica, es por lo menos errónea en fe” (en Ibíd).

Al día siguiente, el papa Pablo V exhortó a Galileo a abandonar estas opiniones bajo amenaza de represalias. Galileo prometió obedecer, pero los problemas continuaron. Roberto Belarmino, quien había dirigido el proceso contra Bruno, firmó un documento el 26 de mayo en el que certificaba que Galileo no había abjurado de sus posiciones. Además, los libros y las tesis copernicanas fueron prohibidas, lo que finalmente ayudó a condenar la obra *Diálogos sobre los dos máximos sistemas del mundo*, publicada en 1632, sobre los modelos ptolemaicos y copernicanos. El 22 de junio de 1633 la Inquisición condenó el libro al considerar que defendía el modelo heliocéntrico y Galileo fue condenado a prisión (pena que fue conmutada por arresto domiciliario) y obligado a abjurar por ser “vehementemente sospechoso de herejía” y, como Bruno, de “haber incurrido en todas las censuras y penas impuestas y promulgadas por los sagrados cánones” (en *Ibíd.*). Al día siguiente Galileo firmó su abjuración y la aceptación de las penas que le habían impuesto.

No sólo las autoridades eclesiásticas se opusieron a los nuevos conocimientos, sino que, como se ha señalado, también muchos profesores se mostraron resistentes al cambio. Por ejemplo, en una carta de 1610 dirigida a Kepler, Galileo expuso su desencanto con la reticencia de los maestros a aceptar los nuevos postulados, métodos e instrumentos: “Los primeros profesores de la Universidad de Padua no quieren mirar [...] por el Telescopio” y “el profesor principal de la Universidad de Pisa [...] saca los nuevos planetas fuera del Cielo mediante argumentos lógicos” (en Walsh, 1908, p. 394). Lamentaba que los filósofos tradicionales pensasen que no había que buscar la verdad en la naturaleza, sino en los textos.

En la Universidad de Pisa, Cosimo III de Medici, Gran Duque de Toscana, prohibió el cartesianismo. Un profesor expresó el tradicionalismo imperante escribiendo al gobierno que “debemos... mantener nuestra medicina Antigua [y] nuestra filosofía antigua” (en Dooley, 1989, p. 234).

Todas estas trabas no permitían que la nueva ciencia acabase de establecerse y despegase en las universidades. Giambattista Vico escribió que “tal desorden en la enseñanza de todas... las disciplinas, y a menudo de malos principios... reinan [de modo que los estudiantes nunca salen] con un conocimiento bien fundado” (en *Ibíd.*, p. 235).

3.3.3. Los científicos: Abandonar el modelo mecánico y promover una nueva visión de la naturaleza de la que se deriva la idea de que los humanos no son capaces de conocerla y dominarla completamente

A finales de la revolución científica se produjo una transformación de la visión de la ciencia con consecuencias relevantes para la epistemología y las visiones del mundo. El presente epígrafe presenta este cambio fundamental a partir del análisis más detallado proporcionado por Noam Chomsky (2008, 2009, 2011a, 2011b). Tras recurrir a la filosofía mecánica a lo largo de sus carreras, los científicos más importantes

llegaron a la conclusión de que el mundo no funcionaba según leyes mecánicas universales y que, por tanto, el modelo determinista que habían estado empleando no resultaba adecuado. Esta conclusión se relacionaba con otra que sostenía que en la naturaleza hay fenómenos y procesos ocultos o misteriosos que el ser humano no está capa para entender, al menos según los conocimientos del periodo y tal vez nunca. Los científicos asumieron que el ser humano y la ciencia tienen una capacidad limitada de conocer la realidad. No pusieron fin al llamado *misterianismo*, la suposición de que hay misterios que la inteligencia humana jamás será capaz de aprehender. Este principio presente en la escolástica, en la filosofía renacentista y en la magia fue reafirmado por los grandes autores de la ciencia moderna.

El cuestionamiento del modelo mecánico se puede apreciar en las discusiones cartesianas sobre la mente humana y se extendió al conjunto de la naturaleza con las conclusiones a las que llegaron Galileo, Locke, Hume y, sobre todo, Newton. La ciencia física de leyes universales se fundamentaba en una concepción del mundo como una máquina compuesta de distintas partes en interacción. Si la naturaleza era mecánica el método para su conocimiento empírico debería basarse en un modelo mecanicista (isomorfismo, según terminología posterior). La consecuencia subsiguiente era que si no hay mecanicismo en la naturaleza, su conocimiento con modelos mecánicos estaría sesgado. El resultado fue una nueva manera de concebir la naturaleza y las capacidades de la ciencia: La naturaleza no funcionaría de una manera mecánica y las capacidades cognitivas de los humanos serían limitadas para que la naturaleza pueda ser plenamente inteligible (Ibíd.).

Además de los autores reseñados por Chomsky, hay que destacar a Francis Bacon, quien según Klein (2012), transformó, influido por las artes mágicas, su teoría de la materia para buscar un conocimiento del mundo más cercano a la alquimia, a la química e incluso a lo que hoy se llamaría biología y ciencias de la vida que a la física. Bacon distinguió entre la materia no espiritual y la materia espiritual, dando cuenta de que hay agentes activos, vitales o animados que, aunque no tengan sentidos, tienen “apetito” y “percepción”. Los espíritus o agentes activos interaccionarían con la materia bruta mediante una serie de procedimientos químicos que no tienen un carácter mecánico. Además, Bacon cuestionó la teoría atomista mecanicista por no poder explicar el funcionamiento *real* de los átomos y rechazó los supuestos atomistas de la existencia del vacío y de átomos eternos e inmutables.

Descartes aplicó el modelo mecánico a distintos aspectos del mundo físico, pero sugirió que no era aplicable a la mente del ser humano. En la mente hay libertad, un impulso interno del ser humano que le lleva a la posibilidad de elección según las influencias del contexto⁴⁵. Esta libre voluntad es, según Descartes, “la cosa más noble que podemos tener”, todo lo que “verdaderamente nos pertenece” (en Chomsky, 2008, p. 351). En definitiva, la mente opera según un principio creativo opuesto al principio mecánico del mundo físico.

En primer lugar está la idea de que la mente no actúa de un modo mecánico. En segundo lugar, Descartes señala que las capacidades humanas para comprender los secretos de la mente, como la libre voluntad, son limitadas. Sin embargo, según Descartes, aunque no se pueda explicar filosóficamente “un asunto que por su naturaleza sabemos que es incomprensible”, sabemos que la libre voluntad existe y no hay razón para dudar de ella (en Ibíd., p. 237):

Galileo fue aún más lejos que Descartes al aplicar el principio de incomprensibilidad a la naturaleza ambiental. Las insuficiencias de la filosofía mecánica para explicar fenómenos como la cohesión y la atracción llevaron a Galileo a rechazar “la vana presunción de entenderlo todo” e incluso a afirmar que “no hay un solo efecto en la naturaleza... tal que el teórico más ingenioso pueda llegar a una comprensión completa de la misma” (en Chomsky, 2009, p. 174).

Newton fue uno de los científicos que vio con mayor claridad las limitaciones de la filosofía mecánica. A pesar de que la imagen que ha trascendido es la del científico racional y “objetivo”, según mostró John Maynard Keynes (1947), Newton se dedicó intensamente a la magia. Trabajó en la alquimia, en la resolución de enigmas, en la interpretación de profecías y en otras investigaciones esotéricas, especialmente durante sus años en Cambridge. Como Galileo, creía que no sólo la mente escapa del alcance de la filosofía mecánica, sino también todas las demás cosas de la naturaleza. Según desarrolla Chomsky (2008), Newton, a pesar de ser uno de los máximos exponentes de la filosofía mecánica, fue consciente de las limitaciones del conocimiento que él mismo proporcionó. Se refería a la fuerza de la gravedad como “oculta” y sugirió que su teoría solamente proporcionaba una descripción matemática de los eventos del mundo físico, pero no una verdadera explicación “filosófica” (o científica, en terminología actual) de dichos eventos (Ibíd., p. 239).

Los fenómenos y fuerzas ocultas que no podían ser explicados, empezaron a percibirse como elementos vivos e incluso pensantes y no como meras máquinas que obedecían a leyes universales. Newton denominaba “espíritu” a las fuerzas que causan el movimiento, incluido el “poder de mover nuestro cuerpo por nuestros pensamientos [y] el mismo poder en otras criaturas vivientes, aunque cómo se hace esto y por qué leyes no lo sabemos. No podemos decir que toda la naturaleza no esté viva” (en Chomsky, 2009, pp. 168-169).

John Locke había expresado ideas parecidas a las de Newton al señalar que permanecemos en una “ignorancia incurable de lo que deseamos conocer” sobre la materia y sus efectos, por lo que no hay ninguna “ciencia de los cuerpos a nuestro alcance” (en Ibíd., p. 167). Fue un paso más allá de Newton al sostener que la naturaleza no solo está viva, sino que también piensa. En palabras de Locke, no hay ninguna razón por la que Dios no pueda conceder a la materia “ciertos grados de sentido, percepción y pensamiento” (en Ibíd., p. 169).

Algunos de los científicos y filósofos de la ciencia más importantes han señalado que la obra de Newton llevó a la conclusión de que hay hechos incomprensibles e

inexplicables empíricamente. Según David Hume, su “mayor logro fue que mientras pareció correr el velo de algunos de los misterios de la naturaleza, mostró al mismo tiempo las imperfecciones de la filosofía mecánica, y por lo tanto restauró los secretos últimos [de la naturaleza] a esa oscuridad en la que siempre han permanecido y siempre permanecerán” (en *Ibíd.*, p. 167). Posteriormente, el filósofo de la ciencia Alexandre Koyré sugirió que Newton mostró que “una física puramente materialista o mecánica es imposible” (en *Ibíd.*). Thomas Kuhn realizó un análisis similar:

“No creo que se malinterpreten las intenciones de Newton como científico al sostener que deseaba escribir unos Principios de la Filosofía como Descartes [es decir, verdadera ciencia], pero que su incapacidad para explicar la gravedad le obligó a restringir su tema a los Principios Matemáticos de la Filosofía Natural, [que] ni siquiera pretendían explicar por qué el universo funciona como lo hace” (en *Ibíd.*, p. 172).

La explicación de las causas se dejó en la oscuridad. Según Kuhn fue por estas razones por las que se tardaron 40 años en que la filosofía newtoniana suplantara a la cartesiana, incluso en las universidades británicas.

Según el análisis de Chomsky (2008, 2009), la nueva visión de la ciencia consideraba legítimo estudiar los fenómenos y los principios, si bien no se podían saber sus causas reales, al menos en el estado del conocimiento existente y, tal vez, nunca. En esta perspectiva, se dudaba más del funcionamiento de la naturaleza y de las capacidades del conocimiento. Los científicos abandonaron la idea de la temprana revolución científica de que el mundo sería inteligible para los humanos; sería suficiente construir teorías explicativas inteligibles. El criterio de inteligibilidad se trasladó de la naturaleza a la teoría (*Ibíd.*). Como señala Serrano López (2010), la ciencia se mueve “en el discurso del ‘como si’: hablamos de las cosas ‘como si’ se acomodaran a los modelos que ingeniosa y trabajosamente vamos elaborando”.

Este cambio epistemológico da cuenta de que no puede haber un concepto único del mundo, ya que está compuesto de distintas partes que funcionan de distinto modo, ya sea mecánico, químico, óptico u otro. No se puede saber *a priori* cómo funciona cada parte del mundo, sino que hay que producir teorías inteligibles para los distintos aspectos de la naturaleza y tratar de unirlos, sabiendo que ésta no es inteligible en su totalidad (Chomsky, 2008, 2009) y que tiene un carácter provisional (no definitivo) e hipotético, que mantiene su validez hasta que se muestre lo contrario (Serrano López, 2010).

No fue hasta finales del siglo XIX que la visión predominante en la ciencia dejó de ser mecánica. La transformación progresiva de la perspectiva científica permitió que la química pudiese desarrollarse, a partir de las exigencias de la industria textil (Serrano López, 2010), un cuerpo teórico rico recurriendo a modelos no reduccionistas alejados de la física, como había estado proponiendo Francis Bacon. Desde finales del siglo XIX y, sobre todo a principios del XX, la física cuántica de Planck, Bohr, Einstein y Heisenberg continuará la transición del criterio de inteligibilidad desde el mundo a la

teoría, y afirmará principios como la relatividad y la incertidumbre frente al mecanicismo y la objetividad (Ibíd.).

Las implicaciones respecto al dominio de la naturaleza son claras: Si los humanos no están capacitados para comprenderla plenamente, tampoco lo está para dominarla. Esta lección no tuvo mayor trascendencia en la práctica. Los *intelectuales orgánicos* de la revolución industrial sostendrán que es posible conocer el mundo, tanto natural como social, con exactitud y objetividad, proponiendo el dominio y la explotación de la naturaleza física y de la naturaleza humana para la productividad y la reproducción del capitalismo (ver capítulo 5).

3.4. Las autoridades seculares y laicas: Difundir conocimientos de utilidad práctica entre las élites sociales para servir a los Estados religiosos

La idea de que el conocimiento debía ser de utilidad social atraviesa todo el periodo. Como es sabido, los humanistas, en su mayor parte titulados universitarios, trabajaron para las élites sociales de todo tipo (políticas, económicas, religiosas). El protestantismo legitimó el trabajo desde la religión, incluido el trabajo manual, y desechó la vida contemplativa como abandono irresponsable del mundo (Chirinos, 2009). Los científicos se implicaron en toda clase de actividades prácticas. Por su parte, las autoridades externas trataron de impulsar los saberes que podían resultarles útiles y recurrieron a la universidad en busca de expertos y profesionales. En general, se intentaba conectar la teoría y el análisis propiamente académico con las necesidades prácticas de la sociedad (Grendler, 2004, pp. 2-3)⁴⁶. Pero, como se muestra a continuación, no se trataría de cualquier tipo de necesidades sociales. Las demandas de las élites seculares y eclesiásticas vinculadas al gobierno de la sociedad tendieron a ser atendidas, pero no la de las clases populares.

Según Hammerstein (1999), “el Estado en desarrollo requería un mayor estabilidad interna, la cual dependía de la ayuda de la Iglesia y también del servicio que prestaban las universidades” (p. 156). Aunque hubo conflictos entre los distintos poderes que llevaron a la universidad a adoptar distintas posiciones puntuales, según el autor, “el objetivo último de la educación” consistía en “servir a un Estado Religioso” (Ibíd.). Por ejemplo, Oxford y Cambridge se mostraron partidarias de la iglesia anglicana y de la corona, y proporcionaron una educación cortés para el *gentleman* (Ibíd., pp. 138-9). En Italia, Bartolomeo Calco escribió en 1491 que el maestro humanista Demetrius Chalcondylas de la Universidad de Milán “imparte lecciones a consejeros y otros cortesanos” (en Grendler, 2002, p. 87)⁴⁷. En la República Ambrosiana se fundó una universidad dedicada a las humanidades que asumió que debía enseñar “cómo esta república debe ser conducida y administrada” (en Dooley, 1989, p. 213)⁴⁸. Aunque el fenómeno no era nuevo, en este periodo las autoridades y los gobiernos recurrieron a las universidades en busca de conocimientos especializados más

que en el pasado, actuando como “árbitros de los grandes problemas de la Iglesia y el Estado” (Gómez Oyarzún, 1998, p. 68)⁴⁹.

En la mayoría de casos, el apoyo a la iglesia y el apoyo al Estado (o a las autoridades locales) iban de la mano. Según Lutero (1524), “las artes y lenguas [...] nos sirven tanto para entender las Escrituras Sagradas como para ejercer el gobierno secular” (p. 6).

En la misma línea, los estatutos de la Universidad de Barcelona de 1598 establecían la misión de preparar “personas eminentes y muy cabales, así para el gobierno de la iglesia católica como para la administración de las Repúblicas, en gran aumento de la religión cristiana” (en Fernández Luzón, 2003, p. 147)⁵⁰.

En Valencia, el rector Juan Celaya defendió la misma misión, cuando en 1525 envió una propuesta a los munícipes valencianos para fundar un colegio de estudiantes, “en el cual se enseñen no solamente las Artes Liberales necesarias para la vida política, pero aún la Ley Divinal para aumentar la Santa fe Católica y la enseñanza del reino de Dios” (en Febrer Romaguera, 2003, p. 169)⁵¹.

El mismo criterio de utilidad para las élites religiosas y seculares también aparece en el documento fundacional de la Universidad de Leiden firmado por el rey Felipe II de España en 1575 (en Jurriaanse, 1994, p. 54). Poco antes de que se entablasen negociaciones por la revuelta contra el señorío español, el príncipe Guillermo de Orange escribió una carta a los Estados de Holanda y Zelanda proponiéndoles la fundación de una universidad. Su objetivo era que se fundara la universidad antes de que terminasen las negociaciones en previsión de que fuese aceptada junto a las demás instituciones ya existentes. Tras amplias deliberaciones, Felipe encargó a su primo Guillermo que dedicara sus esfuerzos a llevar a cabo el plan de fundar una universidad en Leiden, que se convertiría en un monopolio educativo al ser la única universidad en las provincias de Holanda y Zelanda. Según el texto fundacional, la creación de la universidad se convirtió en una necesidad porque el Duque de Alba y sus seguidores se habían enemistado con estas provincias causando grandes problemas y alteraciones que menguaba las oportunidades de una educación adecuada. Consideraba necesaria la universidad para evitar la decadencia del conocimiento, la enseñanza y la moral que llevaba a “la disminución de la honra de Dios y en el más grande detrimento del Estado común, la administración y el gobierno de los mismos países” (en Ibíd.). El establecimiento de la Universidad estaba orientado a “satisfacer y promover [...] nuestra ciudad de Leiden, con sus ciudadanos y habitantes, debido a la gran tribulación y angustia derivada de la nombrada guerra, que soportaron y sufrieron con toda lealtad” (en Ibíd.).

La influencia de las autoridades seculares y religiosas sobre la universidad impulsó unos conocimientos que tuviesen valor en el mercado, es decir aquellos que eran apreciados y demandados en el mundo laboral. Por ejemplo en España, tras el acuerdo entre Isabel y Fernando en 1480, las Cortes de Toledo decretaron que la corona tenía derecho a exigir los títulos universitarios para trabajar en el funcionariado civil

(Hammerstein, 1999, p. 133). Poco después, en 1493, los reyes católicos decretaron una ley que reservaba ciertos cargos públicos, especialmente en la justicia, a los candidatos que demostrasen haber estudiado en la universidad diez años de derecho civil o canónico (Frijhoff, 1999, p. 417). En Italia, Gaspare Cerati -*Provveditore* de la Universidad de Pisa- escribió que el objetivo de la universidad era difundir aquellas ciencias “que permitirán... a los sujetos ejercer hábilmente todo tipo de profesiones” (en Dooley, 1989, p. 237).

A pesar del estrecho vínculo que se trató de desarrollar entre la universidad y las profesiones, Frijhoff (1999, p. 420-4) ha mostrado que se produjo un desajuste entre la oferta y la demanda de titulados, sobre todo, en el siglo XVII. Según su análisis, las aspiraciones de los estudiantes a tener una trayectoria digna de su categoría social y, por tanto, a que su título universitario tuviese el mismo valor que el que había tenido anteriormente, desembocaron en frustración y malestar al no existir la correspondiente oferta de empleo. Sin embargo, según Frijhoff, no se trataría de un desajuste respecto a la demanda absoluta de la sociedad (que daría cuenta de la existencia de una demanda por parte de las clases bajas), sino a la demanda de las clases acomodadas. Los titulados podrían encontrar trabajo, sólo que no siempre se correspondería con sus aspiraciones, mientras que las demandas de las clases bajas eran desatendidas. La demanda de las clases dirigentes de titulados sí que resultó inferior al número de intelectuales disponibles, con lo que muchos tuvieron que buscar segundas opciones de empleo. En términos sociológicos se podría decir, siguiendo a Merton (1968), que los titulados tuvieron que hacer frente a una situación de anomía (ausencia de normas compartidas): La sociedad no proporcionaba los medios adecuados para que los individuos, en este caso los titulados, pudiesen alcanzar los objetivos que socialmente tenían asignados, concretamente trabajar en empleos de un determinado estatus.

Entre los beneficiarios de la universidad no se encontraban las clases populares ni las mujeres, quienes tenían denegado el acceso⁵². Este elitismo llevó a Pierre de la Ramée a observar que “es cosa bien indigna que el camino que conduce a la filosofía esté cerrado y prohibido a la pobreza” (en Ponce, 2005, p. xx). Un irónico vejamen de grado de principios de siglo XVII dado en la Universidad de Toledo dio cuenta del carácter elitista de la educación superior al vincular la concesión del grado con el dinero que aportaba el candidato: “Pero al dinero se inclina / y así la Universidad / dar el grado determina / a cualquier menor de edad / como traiga su propina” (en Madroñal Duran, 1994, p. 206). Otros elementos de la adaptación de las universidades a la sociedad y, concretamente, a las élites sociales pueden encontrarse en el Anexo 8.

3.5. Conclusiones

El humanismo y la Reforma protestante traen cambios en las universidades que se vinculan con cambios en la sociedad, pero terminan por traicionar sus principios y obstaculizar mayores transformaciones. Los científicos, en cambio, tratan de promover la Revolución científica frente a la censura eclesiástica y proponen un cambio profundo en la manera de concebir el mundo, para, finalmente, llegar a conclusiones que señalan

las limitaciones y errores de su propia filosofía mecánica y, por tanto, abren las puertas para el avance del conocimiento. A lo largo de todo el periodo se desarrolla otra misión vinculada con el cambio social, que consiste en adaptar los saberes para que sean de utilidad para las élites seculares y religiosas.

CAPÍTULO 4: LA ILUSTRACIÓN (FINALES DEL SIGLO XVII – PRINCIPIOS DEL XIX)

En este capítulo se presentan las misiones universitarias que fueron desarrollándose entre mediados del siglo XVII y principios del XIX, un periodo amplio de importantes cambios sociopolíticos que incluyen la revolución inglesa (1640-1660), la revolución americana (1776) y la revolución francesa (1789). En este espacio de tiempo, se fueron conformando diferentes fuerzas sociales con distintos objetivos, produciéndose conflictos y alcanzándose alianzas diferentes según el momento. La burguesía va haciéndose con el dominio social e impulsando el capitalismo, los reyes y los aristócratas luchan por seguir conservando sus privilegios y autoridad, y las clases populares, en ocasiones, se rebelan frente a los poderes tanto del viejo régimen como de la nueva clase capitalista. Además de recogerse fuentes originales, para el análisis de las ideas que se desarrollaron durante el periodo, el presente capítulo se apoya en los trabajos de Chomsky (2000, 2008), Hobsbawm (1996), Martín Serrano (2008) y Wallerstein (2001). También se incorporan los resultados pertinentes de estudios sobre la historia de las universidades llevados a cabo por Alghiero Manacorda (1987), Gómez Oyarzún (1998), Ponce (2005), Rüegg (2004), Tünnerman (2000) y otras investigaciones referidas a países concretos que serán citadas.

Según desarrolla Wallerstein (2001), el hecho de que, con el desarrollo del capitalismo, las transformaciones adquiriesen un papel central en la sociedad, hizo insostenible el intento de negar el cambio, como había pasado en la sociedad feudal. Comienzan a configurarse las tres ideologías características de la modernidad, el conservadurismo, el reformismo y la revolución, como modos particulares de enfocar el cambio social.

Paralelamente, empiezan a desarrollarse las ciencias sociales (Ibíd.). Se llegó a la conclusión de que el conocimiento científico del mundo social permitiría actuar sobre la sociedad para frenar el cambio, es decir el progreso, la modernización y la democratización de la sociedad, administrarlo para beneficio de las élites o acelerarlo para crear un nuevo sistema social. Sin embargo, no sería hasta la revolución industrial cuando se conformarían plenamente tanto las tres ideologías como las tres perspectivas del conocimiento de la sociedad y sus correspondientes movimientos sociales.

Todos estos cambios influyeron de manera notable en las universidades, desarrollándose una pluralidad de misiones. Estas misiones introducen una profundización en la reflexión sobre la naturaleza, sobre la libertad y sobre el control. Las misiones pueden ser agrupadas en cuatro grupos, en función de si pretenden actuar sobre la naturaleza humana para: a) Acelerar la liberación social de la humanidad, b) La reforma de la sociedad y del gobierno por parte de las nuevas élites sociales, c) El mantenimiento de los poderes feudales y d) Una combinación de a) y b).

Estas misiones se corresponden respectivamente con la posición revolucionaria-democrática, la reformista-autoritaria y la conservadora-absolutista. Como se muestra en los siguientes apartados, la burguesía ilustrada se repartió fundamentalmente entre las dos primeras posiciones. Por un lado, se configuró una concepción transformadora de la educación, que promovió la idea de una universidad en la que todos los ciudadanos tuviesen las mismas oportunidades de desarrollar sus propios talentos naturales y, con ello, poder crear una sociedad nueva, más culta, libre y justa. Por otro lado, se impulsó un modelo universitario en el que las élites sociales aprenderían a gestionar los cambios sociales y a ejercer influencia sobre la población para que se adaptase a las condiciones macro-sociales y para prevenir cambios democráticos más profundos. Del lado del conservadurismo, se promovió una misión universitaria de servicio a la monarquía y a los grupos de poder tradicionales y, por tanto, en franca oposición a los saberes ilustrados. Finalmente, hay que tener en cuenta que las categorías de análisis siempre son porosas, por lo que, en ocasiones, un mismo actor social puede oscilar entre distintas misiones. Concretamente, se ha identificado una corriente que combinaba elementos revolucionarios y reformistas con elementos tanto democráticos como autoritarios, cuyas misiones universitarias, por tanto, se movían entre a) y b). A continuación se presentan estas misiones en las universidades de Alemania, Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos y España.

4.1. Alemania

Cabe empezar en Alemania por encontrar en Immanuel Kant y Wilhelm von Humboldt dos de las voces más influyentes sobre el papel de la Ilustración (*Aufklärung*) respecto a la naturaleza humana en la emancipación individual y social (Chomsky, 2008; Fernández Liria y Alegre Zahonero, 2010; Hohendorf, 1999, Peces-Barba Martínez, 2007). Ambos defendieron un modelo universitario basado en la libertad académica, que facilitase las condiciones para que alumnos y profesores pudiesen desarrollar todas sus capacidades innatas y crear una sociedad culta, justa y libre.

Esta utopía revolucionaria fue puesta en práctica solamente parcialmente. Como se desarrolla a continuación, el mismo Kant era partidario de la libertad de pensamiento y de expresión, pero también de que se guardase obediencia a las instituciones y al monarca ilustrado. Además, posteriormente se desarrollaron otras misiones universitarias, que se acabaron imponiendo: Poco después de la fundación de la Universidad Berlín por Humboldt, ésta fue puesta bajo la influencia del reformismo autoritario de Johann Fichte, orientado al sometimiento de los individuos al patriotismo prusiano. Algo después, la Restauración monárquica se enfrentó al liberalismo, a la Ilustración y a la revolución.

4.1.1. Kant: La difusión de una educación en la que el ser humano pueda servirse de su propio entendimiento, desenvolver todas sus disposiciones naturales y salir de la minoría de edad, para crear una sociedad mejor conforme a la idea de humanidad

En las discusiones académicas sobre la Ilustración es habitual citar la famosa definición de Kant en 1784:

“La Ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento. ¡He aquí la divisa de la ilustración!” (Kant, [1784] 2004, p. 33).

Queda explícito en la anterior cita, que Kant entiende la ilustración como un proceso de liberación en el que se aprende a ejercer el pensamiento independiente. Cree que aún no se está viviendo en una época “ilustrada”, pero sí de “ilustración” en la que el entendimiento y la conciencia propia van liberándose de la autoridad externa, sea la religión, el libro, el maestro o cualquier otra.

Sin embargo, en este mismo ensayo, Kant muestra su apoyo a la monarquía del déspota ilustrado Federico II el Grande, a quien confía la introducción paulatina de reformas para avanzar hacia la constitución republicana y la autoridad de impulsar el uso de la razón entre el pueblo. Los límites a la libertad y la independencia que Kant establece son claros, especialmente cuando defiende que el Estado monárquico debe funcionar según el principio de “¡razonad tanto como queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced!” (Ibíd., p. 39). Los ciudadanos tienen derecho a pensar, debatir e incluso criticar la legislación implantada por el jefe del Estado, pero eso no les exime de la obligación de obedecerla, “para impedir la destrucción” de los “fines públicos”, establecidos por el monarca (p. 35). No hay espacio para la desobediencia civil. La diferencia se establece entre *el pensar* y *el obrar*. Mientras que no había que poner trabas al razonamiento independiente, sí que había que evitar las acciones de desobediencia institucional, de modo que los súbditos cumpliesen con sus funciones públicas y laborales. Esta posición se deriva de una paradoja que consiste en que “un mayor grado de libertad civil parecería ventajoso para la libertad del espíritu del pueblo y, sin embargo, le fija límites infranqueables”, mientras que “un grado menor [...] le procura el ámbito para el desenvolvimiento de todas sus facultades”. Según Kant, “una vez que la Naturaleza, bajo esta dura cáscara ha desarrollado [...] la inclinación y disposición al *libre pensamiento*,” se “repercute gradualmente sobre el modo de sentir del pueblo”, con lo cual “éste va siendo poco a poco más capaz de una *libertad de obrar* y hasta en los principios de gobierno” (p. 39). Uno de los objetivos de Kant era evitar la revolución porque creía que llevaría a un nuevo despotismo, al no poder producir “la verdadera reforma del modo de pensar” (p. 34). Con una clara orientación idealista,

Kant piensa que solamente la educación (o la ilustración) podría asegurar el cambio de las conciencias que lleva al progreso.

La posición que el filósofo ilustrado adopta aquí es claramente reformista. Busca el cambio paulatino mediante una mezcla de principios democratizadores y autoritarios. Sin embargo, en el pensamiento Kant predominan los ideales ilustrados característicos de la utopía revolucionaria democrática.

Por ejemplo, Kant ([1803] 2000) detalló la visión emancipadora de la educación en sus lecciones *Sobre pedagogía*. El ilustrado germano asigna a la educación la misión de humanizar, perfeccionar y liberar al ser humano a partir del desenvolvimiento de su propia naturaleza, afirmando que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” y que “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (p. 7). Este perfeccionamiento no depende de los individuos solitarios, sino del conjunto de la especie humana, pues “obrando aisladamente los hombres en la formación de sus alumnos, no podían conseguir que éstos alcancen su destino. No son los individuos, sino la especie humana quien debe llegar aquí” (p. 11).

La misión de la educación kantiana es clara: “No se debe educar [...] conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (Ibíd., p. 14). Kant considera que no hay duda de que es verdadera “la idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas las disposiciones naturales” (Ibíd., p. 9) y asegura que “una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo” (Ibíd., p. 15).

En esta obra, Kant sostiene que en su época existe disciplina, cultura y civilidad, pero no se ha alcanzado aún el estado de moralidad al que conduce la educación. Es por ello que “la felicidad de los Estados crece al mismo tiempo que la desdicha de las gentes” (Ibíd., p. 20). Kant reprocha que los principales obstáculos para el desarrollo de una educación liberadora eran la falta de preocupación de los padres y que “los príncipes no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos” (Ibíd., p. 15). Ni los padres, ni los príncipes se proponen crear “un mundo mejor (*Weltbeste*), ni la perfección a la que está destinada la humanidad y para lo cual tiene disposiciones” (Ibíd.).

Por último, cabe destacar que Kant defendió el principio ilustrado de la libertad civil a partir del conocimiento independiente de la sociedad y de los valores humanos. Enunció este principio con claridad cuando escribió que “nadie me puede obligar a ser feliz a su manera (tal como él se figura el bienestar de los otros hombres), sino que cada uno tiene derecho a buscar su felicidad por el camino que le parezca bueno, con tal de que al aspirar a semejante fin no perjudique la libertad de los demás” (en Fernández Liria y Alegre Zahonero, 2010, p. 20).

4.1.2. Humboldt: Establecer un sistema nacional de educación pública que difunda la ciencia y los valores ilustrados, para la humanización de la sociedad (libertad, cooperación, igualdad) en armonía con la naturaleza

Wilhelm von Humboldt intentó llevar a la práctica la utopía ilustrada humanizadora a través del sistema educativo germano, en especial con la creación de la Universidad de Berlín y de un modelo universitario caracterizado por ser parte de un único sistema de educación nacional que abarca todos los niveles (Hohendorf, 1999; Humboldt, 2005a; 2005b; 2005c).

La universidad humboldtiana se distingue por la problematización científica del mundo, por la libertad y autonomía académica, por la unión de investigación, enseñanza y servicio público (teoría y práctica), y por concebirse como centro de cultura general en oposición a la formación profesional (Ibíd.). Este modelo fue concebido expresamente como contrario al napoleónico, basado en la burocratización, el control estatal férreo y la profesionalización (Charle, 2004, p. 47).

Como se desarrolla a continuación, los principios revolucionarios de libertad, igualdad y cooperación conforman el eje axiológico de la propuesta de Humboldt, para quien el objetivo de la educación es, en última instancia, la humanización de las sociedades. Y esta humanización debe llevarse a cabo, según el ilustrado alemán, en armonía con la naturaleza.

Su “Teoría de la educación del hombre”, escrita alrededor de 1793 y publicada póstumamente, muestra los objetivos humanizadores de la educación. Humboldt pensaba que la educación proporciona las herramientas para el enriquecimiento personal, social y de la humanidad. Según Humboldt, “la culminación del género humano” no radica en “la realización de una perfección universal abstracta”, sino que está vinculada a la sociedad ya que “nuestro último deber en la existencia es hacer que [...] mediante nuestra acción vital, el concepto de humanidad adquiera en nosotros un contenido tan rico como sea posible” (en Hohendorf, 1999, pp. 8-9).

Según Humboldt, “para ello hay que vincular nuestro yo con el mundo” (Ibíd.). Como puede observarse, un elemento fundamental del modelo propuesto por Humboldt era que el *amor sciendi* se combinaba con la práctica humanizadora. En las cartas que escribió al rey de Prusia en 1809 y 1810, Humboldt (2005a; 2005b; 2005c) presentó su visión de la educación y la universidad, indicando que el conocimiento tiene un valor en sí mismo al satisfacer la necesidad humana de conocer, entender y comprender, lo que, al mismo tiempo, constituye una herramienta para la emancipación, “pues sólo la ciencia, que surge de lo interno y en lo interno puede arraigar, transforma también el carácter” (Humboldt, 2005a, p. 285). Por ello, “en las instituciones científicas superiores [...] converge todo lo que acontece para la cultura moral de la nación” (Ibíd., p. 283). Para Humboldt, las consecuencias prácticas del saber universitario se relacionan con sus fundamentos científico-teóricos, pues piensa que las universidades guardan

“relación con la vida práctica, en cuanto instituciones científicas” (Ibíd., p. 287). En su defensa de la unión indisoluble entre la teoría y la práctica, Humboldt advirtió que “una institución meramente práctica sería incluso peligrosa, pues teoría y práctica no deben ser jamás separadas de tal modo en las lecciones” (2005b, p. 295). La conexión entre ambas dimensiones se debía dar incluso en los conocimientos que no estaban pensados para tener aplicaciones prácticas:

“Las instituciones científicas superiores están destinadas a elaborar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra, y a suministrar a la formación espiritual y moral un material que, aunque no haya sido elaborado premeditadamente para que sea apropiado para ésta, sí que resulta apropiado por sí mismo para su utilización en esta formación” (2005a, p. 283).

Para que el inacabable proceso del conocimiento científico avanzase, Humboldt impulsó el principio de la libertad, permitiendo una nueva forma antiautoritaria y transformadora de entender la universidad y su relación con la sociedad. Para Humboldt, la libertad es una condición irrenunciable del cambio:

“La verdadera finalidad del hombre, o lo que ha sido prescrito por los dictados eternos e inmutables de la razón, y no sugerido por unos vagos y pasajeros, es el desarrollo más elevado y armonioso de sus posibilidades hasta una totalidad completa y coherente. La libertad es la condición primera e indispensable presupuesta por ese desarrollo; pero se da justo con una multiplicidad de situaciones, íntimamente conectadas, sin duda, con la libertad” (en Chomsky, 2008, pp. 83-84).

Para Humboldt, “lo que no surja de la libre elección del ser humano o sea resultado exclusivo de una orden y una directriz, no formará parte de su propio ser, sino que se mantendrá ajeno a su verdadera naturaleza; el individuo no lo realizará con energías auténticamente humanas, sino con una exactitud meramente mecánica” (en Ibíd., p. 85).

En una carta al rey, Humboldt sugirió que el estudiante está listo para incorporarse a la universidad cuando la escuela le ha permitido desarrollar “libertad” y “autonomía de acción”; cuando se “comienza a guiar por sí mismo” (Humboldt, 2005a., p. 283). Concibió el conocimiento como algo que debe surgir libre y naturalmente del interior de las personas, lo que le llevó a definir la universidad nada menos que como la “vida espiritual del ser humano” (Ibíd., p. 284).

Como se ha introducido, Humboldt pensaba que la cooperación era otro principio central del proceso científico (que debía combinarse con la soledad):

“Ya que el operar espiritual en la humanidad sólo se desarrolla como un co-operar, y esto no meramente para que uno pueda suplir las carencias de otro, sino para que el éxito en la actividad de uno fascine al otro y para que se haga visible a todos la fuerza universal y originaria que en el singular sólo irradia de modo singular o derivado, la organización interna de estas instituciones debe entonces producir y mantener una

cooperación ininterrumpida, que siempre de nuevo se vivifique a sí misma, si bien no impuesta de un modo coactivo” (Humboldt, 2005a, pp. 283-4).

La igualdad conformaba otro de los pilares del pensamiento educativo del iluminista bávaro, quien creía que toda la población debía beneficiarse de una educación de este tipo: “El conjunto de este sistema tiene un solo y único fundamento. En efecto, al origen, el más humilde jornalero y la persona más culta deberían, por naturaleza, estar a la misma altura, si no se quiere que aquél no alcance los límites de la plenitud de las capacidades humanas y que éste se vuelva sentimental, soñador y excéntrico” (en Hohendorf, 1999, p. 6).

Un último elemento clave de la propuesta de Humboldt es que, como amante de la ciencia, abogó por el control de la naturaleza, pero desde la armonía. Mediante la educación, el individuo podrá “acoger en sí –con todos los medios que le ofrece su sensibilidad– toda la sustancia del mundo que lo rodea, transformarla con todas las fuerzas de que sea capaz y apropiársela, estableciendo entre su yo y la Naturaleza una amplia interacción, lo más activa y armoniosa que sea posible” (en Ibíd., p. 9.).

Otro de los artífices principales de la universidad alemana fue Friedrich Schleiermacher, quien coincidió en muchos aspectos con su colega Humboldt. Propuso que el espíritu científico guiase las universidades alemanas, de manera que se estimulase la ciencia en la mente de los estudiantes y que pudiesen crecer a su manera (Rüegg, 2004). Quería que el análisis de los fenómenos desde una perspectiva académica se convirtiese para los alumnos en una “segunda naturaleza” y buscaba una unión o comunión entre maestros y estudiantes (Charle, 2004, p. 48).

Gotinga, Halle, Berlín y otras universidades, adoptaron el método del seminario en el que se insertaba la investigación en la docencia. Ello, con el objetivo de que se desarrollase la naturaleza humana en toda su plenitud. No obstante, el modelo de autonomía universitaria humboldtiano y sus objetivos tuvieron una aplicación práctica muy parcial. En lo positivo, la Universidad de Berlín sirvió de modelo para muchas universidades europeas y produjo resultados de gran relevancia histórica. La descentralización política, la movilidad de los estudiantes, el ímpetu de hacer avanzar la ciencia y la academia, y la competencia interuniversitaria le dieron un dinamismo peculiar (Ibíd., p. 49). Por otro lado, la universidad tuvo que hacer frente a muchos problemas y pronto fue puesta al servicio del Estado y de los gobiernos. La investigación científica tardó algo en desarrollarse, cumpliendo un papel subordinado a la enseñanza, mientras que el gobierno decidió sobre las contrataciones académicas, reclutando profesores de la institución de los *Privatdozenten* (docentes privados) (Ibíd., pp. 48-49).

4.1.3. Fichte: Desarrollar un sistema educativo estatal basado en el patriotismo y la esencia del espíritu prusiano, que someta las pulsiones de la naturaleza humana, para la creación de un Estado-nación autoritario y nacionalista

La universidad alemana moderna tendría la triple función de la investigación, la enseñanza y el servicio público orientada al avance del fin universalista de desarrollo de la humanidad. Sin embargo, en la práctica, la universidad alemana se orientó hacia el servicio al Estado y al nacionalismo germano. Humboldt había vinculado los intereses de la universidad con los del Estado, pero desde una perspectiva de subordinación del segundo, el cual no debía ejercer control sobre la primera. Como han mostrado Abizadeh (2005) y Breazeale (2012), esta idea fue quebrantada por Johann Gottlieb Fichte, quien impulsó desde el rectorado de la Universidad de Berlín una misión de control social, abogando por subordinar el individuo y la naturaleza humana -percibida como negativa- a la causa de la patria prusiana⁵³. Lo fundamental de su modelo educativo es que se basaba en el principio del nacionalismo al que imbuía de una fuerte carga étnica. El modelo que propuso Fichte no sería válido para el conjunto de la humanidad, como el de Humboldt, sino que estaba dirigido exclusivamente a los alemanes. Sería una formación fundada en la esencia del espíritu alemán, que conseguiría erigir un Estado-nación poderoso y autoritario que respondiese a los intereses de la burguesía bávara (Fichte, 1922).

4.1.4. Los gobiernos absolutistas: La persecución de los Demagogos y otros universitarios subversivos, para frenar la Ilustración y el liberalismo

La Ilustración fue frenada en el contexto de la Restauración europea de 1815. Según desarrolla Rüegg (2004, pp. 24-26), el movimiento estudiantil que se originó en la lucha por la liberación nacional frente a Napoleón, pronto fue atacado por los gobiernos vencedores. En 1817 los estudiantes detallaron en el Castillo de Wartburg la fundación de un movimiento estudiantil pan-alemán que buscaba la libertad y la unidad del país. Además, los estudiantes veteranos de guerra intentaron implementar una constitución democrática liberal. El avance de la Ilustración y del liberalismo entre los estudiantes provocó la reacción gubernamental. En 1819 los gobiernos aliados se reunieron en Carlsbad para formalizar la persecución de los mal llamados Demagogos, es decir los ilustrados que podían poner en cuestión el orden monárquico, entre los que había muchos estudiantes y profesores.

Los Decretos de Carlsbad incluyeron las propuestas del príncipe Klemens Wenzel de prohibir el derecho de asociación de los universitarios, acabando, así, con las corporaciones estudiantiles, de imponer inspectores en las universidades y de expulsar a muchos maestros y alumnos considerados subversivos (Dept. of History of the University of Pennsylvania, ed., 1897, pp. 16-21).

Humboldt criticó la represión, consiguiendo con ello que las resoluciones de Carlsbad le calificaran de personaje “ignominioso, enemigo y antinacional, perturbador del pueblo pensante” (en Hohendorf, 1999, p. 8). La universidad debería convertirse en un centro de apoyo a la monarquía y de oposición a la ilustración, al liberalismo y a los movimientos revolucionarios.

4.2. Francia

En este apartado se muestra que la utopía ilustrada transformadora encontró una notable aplicación práctica en la Francia revolucionaria. Tanto las corrientes revolucionarias radicales como las moderadas dieron un fuerte impulso a la democratización de la sociedad y de la educación.

Sin embargo, se desarrolló un reformismo con componentes elitistas que, especialmente con Napoleón, traicionaron los ideales revolucionarios. La llegada de Napoleón al poder impulsó la modernización de las universidades, lo que favoreció los avances científicos y la institucionalización de un sistema educativo vinculado a ciertas necesidades sociales, pero desde unos criterios represivos de sometimiento al Estado. En contraposición al modelo de libertad académica humboldtiano, la universidad napoleónica giró en torno al control externo y la burocratización, con el objetivo de ponerla al servicio a la nación, lo que, en la práctica, significaba la subordinación a los intereses de sus clases dirigentes. La Restauración monárquica produjo un ataque a la universidad ilustrada moderna y el clero aumentó su control sobre las universidades.

Además de analizarse algunas fuentes originales del periodo, el análisis se fundamenta en varios trabajos que abordan la historia social del periodo (Hobsbawm, 1996; Wallerstein, 2001), así como la historia de la universidad y de las ideas (Alghiero Manacorda, 1987; Catalán, 2010; Gómez Oyarzún, 1998; Fernández Buey, s.d.; Ponce, 2005; Pogolotti, 2013; Rüegg, 2004; Tünnerman, 2000).

4.2.1. La revolución francesa: Crear un sistema educativo público universal que mediante la libertad académica difunda los saberes acordes con la naturaleza humana, para impulsar el desarrollo de la humanidad, su felicidad, su igualdad y su libertad

Wallerstein (2001) señala que, en un primer momento, los contemporáneos de la Revolución Francesa distinguían solamente entre dos corrientes, una conservadora contraria a la Revolución y otra compuesta por todo tipo de liberales, ilustrados y fuerzas populares que la apoyaban. La amalgama de fuerzas revolucionarias llevó a cabo una gran cantidad de cambios educativos, científicos y sociales, aunque no sin contradicciones.

Según Hobsbawm (1996, p. 53), Francia proporcionó el modelo científico, la organización tecnológica, los códigos legales y las ideas tanto “liberales” como “radical-democráticas” de la revolución a otros países. La revolución dio un fuerte

impulso a la investigación y la educación científico-técnica, especialmente con la creación de la École Polytechnique en 1795, dedicada a la formación de científicos, ingenieros y oficiales de artillería y convertida en un centro turbulento de jacobinismo y liberalismo a lo largo del periodo post-napoleónico (Ibíd., p. 279).

Hobsbawm (Ibíd., p. 58) argumenta que los filósofos pueden considerarse justamente responsables de la revolución, pues proporcionaron las ideas que permitieron cohesionar el movimiento revolucionario. Señala el autor que la revolución, seguramente, hubiese tenido lugar sin ellos, pero que, probablemente, marcaron la diferencia entre lo que podría haber supuesto un mero colapso del Antiguo Régimen y su sustitución efectiva y rápida por un nuevo orden. La revolución estuvo vinculada estrechamente a la ciencia, movilizando a un gran número de científicos, por ejemplo, poniendo al geómetra e ingeniero Lazare Carnot a cargo del esfuerzo de guerra, al matemático y físico Monge como Ministro de Marina y un grupo de matemáticos y químicos al frente de la producción bélica (Ibíd., p. 278).

Un aspecto clave de la Revolución francesa fue que estaba fundamentada en la idea ilustrada de que reinase la naturaleza en libertad: “¡La naturaleza reanudará sus derechos!”, exclamó el jacobino Louis de Saint-Just en un discurso sobre la constitución pronunciado en la Convención Nacional de 1793 (en Ibíd., p. 53). Una naturaleza que, tal y como estableció el derecho natural, conllevaba la igualdad de todas las personas y el Estado de Derecho.

Como se sabe, Jean-Jacques Rousseau fue uno de los máximos exponentes de la visión revolucionaria característica de la utopía ilustrada, dirigiendo su crítica tanto a la sociedad como a los conocimientos vigentes. Por ejemplo, en su *Discurso sobre las ciencias y las artes* de 1750, sostuvo que éstas han facilitado la vida, pero que, imbuidas de falso saber, han ayudado a los tiranos a conseguir el sometimiento y la esclavitud de la población (Rousseau, 1923). Según Fernández Buey (s.d.), Rousseau observó que la ideología liberal del progreso había entrado en contradicción con la naturaleza (incluida la naturaleza humana), sometiendo ésta y los propios individuos a las imposiciones de la sociedad. Pensaba que la raíz de los problemas individuales y sociales no se encontraba en la naturaleza de las personas, sino en la organización y estructura social que corrompe la bondad natural de los humanos. En opinión de Rousseau, las normas de la civilización, como la propiedad privada y el sistema educativo establecido habían pervertido la naturaleza humana para fines políticos y económicos, y la naturaleza ambiental para ser explotada y generar riqueza para unos pocos. Por tanto, la solución pasaba por una educación acorde con la naturaleza humana, que ayudaría al conjunto de la humanidad a adoptar un estado natural, tener independencia de pensamiento y desprenderse de la corrupción, el egoísmo, el ansia de riqueza, las desigualdades y la injusticia (Ibíd.).

Rousseau desarrolló su visión de la naturaleza humana, la educación y la sociedad en *Emilio o De la educación* y en *El contrato social*, publicados en 1762 e inmediatamente censuradas por el parlamento francés. En *Emilio*, Rousseau cuestionó el

estado de la educación por dejar de lado la formación como humanos (“hombres”) en pos de la formación profesional y la utilidad pública. Puesto que “la naturaleza” llama al alumno “a la vida humana”, “el oficio que quiero enseñarle es el vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos, no será ni magistrado, ni militar, ni sacerdote; será primeramente hombre (Rousseau, [1762] 2000, p. 16).

En esta obra, Rousseau criticó el elitismo y el autoritarismo contrario a los principios ilustrados radicales de proporcionar las herramientas para que el estudiante pueda desarrollar su humanidad en libertad:

“Por armarle con algunos vanos instrumentos de que acaso no hará nunca uso, le quitáis el instrumento más universal del hombre, que es la sana razón; le acostumbráis a que siempre se deje guiar, a que nunca sea más que una máquina en manos ajenas. Queréis que sea dócil cuando chico; eso es querer que sea crédulo y burlado cuando hombre. Sin cesar le decís: «Todo cuanto exijo de ti es en beneficio tuyo; pero no eres capaz de conocerlo...»” (Ibíd., pp. 224-225).

En *El contrato social*, Rousseau (1999) argumentó que las injusticias y la división de clases no sólo debían ser abordadas desde la educación, sino mediante un nuevo contrato social que acercase a las personas a su estado natural. Según el resumen que proporciona Fernández Buey, Rousseau abogaba por hacer posible la libertad individual a través de la sociedad: “El nuevo contrato social es un pacto de la comunidad con el individuo y del individuo con la comunidad, desde el que se genera una “voluntad general” que es distinta a la suma de las voluntades individuales y que se constituye en fundamento de todo poder político. La libertad individual ha de constituirse, a través de la *voluntad general*, en libertad civil y en igualdad” (Fernández Buey, s.d.).

La *Encyclopédie* (1751-1755) –a la que contribuyó Rousseau- fue uno de los medios principales de la ilustración para diseminar el conocimiento que contribuye al progreso humano y a la igualdad socio-económica. Según escribió Diderot en la misma obra:

“El propósito de una enciclopedia es reunir el conocimiento difundido en todo el mundo, para exponer su sistema general a los hombres con los que vivimos, y transmitirlo a los que vendrán después de nosotros, de modo que el trabajo de siglos anteriores no sea inútil para los siglos venideros; y para que nuestros hijos, instruyéndose mejor, sean al mismo tiempo más virtuosos y felices, y que no muramos sin haber prestado un servicio a la raza humana” (Diderot, [1755], 2002).

Uno de los principios rectores de la Revolución francesa, estrechamente vinculada a la educación, era la igualdad como elemento central del progreso humano. Para ello, los revolucionarios plantearon instaurar una educación científica, pública, laica y gratuita para todos.

Entre los primeros partidarios de la educación universal se encuentra Diderot, quien destaca por hacerla extensible a la enseñanza superior. Era partidario de que el Estado se encargase de asegurar la formación de todos los ciudadanos de la nación y defendió la idea de que “desde el primer ministro hasta el último campesino es bueno que cada uno sepa leer, y escribir y contar” (en Ponce, 2005, p. 86). Esto no se había producido porque, en opinión de Diderot, la nobleza se había opuesto a la instrucción de los campesinos debido a que “un campesino que sabe leer es más difícil de explotar que un paisano analfabeto” (en Ibíd.).

La Asamblea Nacional Constituyente propuso los primeros proyectos de ley para la universalización de la educación, destacando los planes de Talleyrand, Lepeletier⁵⁴ y, especialmente, Condorcet. Su *Rapport sur l'instruction publique*, aprobado como proyecto de decreto en 1792, se basaba en la idea del progreso y perfeccionamiento permanente del hombre y en la centralidad de la educación. El plan abogaba por una instrucción universal, única, gratuita, obligatoria, mixta y neutra (libre de doctrinas religiosas y políticas). El núcleo del proyecto de Condorcet era implantar la educación para todos en razón de la igualdad social: “La Constitución no permite aceptar en la instrucción pública una enseñanza que, rechazando a los hijos de una parte de los ciudadanos, destruiría la igualdad de las ventajas sociales” (en Alghiero Manacorda, 1987, p. 395).

El mismo año, el Comité para la Instrucción de la Asamblea Legislativa debatió el plan, recogiendo su idea principal de que “la instrucción pública debe establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho” (en Ibíd.). La Constituyente proclamó la universalidad de la educación y la libertad académica en la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*, aprobada primero en 1789 y en una versión modificada en junio de 1793.

La libertad, entreverada en la igualdad, constituía otro elemento clave del proyecto ilustrado revolucionario. Según subrayó un diputado de la Convención Nacional:

“No olvidemos nunca que mucho antes que nosotros, las ciencias y la filosofía lucharon contra los tiranos. Sus esfuerzos constantes han hecho la revolución. Como hombres libres y agradecidos, debemos establecerlas entre nosotros y amarlas para siempre. Porque las ciencias y la filosofía mantendrán la libertad que hemos conquistado” (en Hobsbawm, 1996, p. 227).

Paralelamente, se desarrollaron instituciones y disciplinas académicas vinculadas al progreso, entendido como avance de la humanidad en igualdad y libertad. Un ejemplo es la fundación en 1794 del Museo Nacional de Historia Natural, dedicado a la investigación de las ciencias no físicas. Otro ejemplo es que se creó la etología, que Chavannes definió en 1787 como “la historia del progreso de los pueblos hacia la civilización” (en Ibíd., p. 290). Condorcet expuso estos principios educativos ilustrados en *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, donde “traza el recorrido de la historia pasada, presente y futura como un progreso hacia las luces de la

razón, la igualdad y la libertad gracias a los efectos de una instrucción cada vez más extendida”, según el resumen de Catalán (2010, p. 69).

4.2.2. Bonaparte: Crear un sistema educativo moderno bajo control estatal que esté al servicio del emperador, la monarquía, el Estado, la patria, la religión católica y la industrialización

Entre la Revolución y la Restauración, la educación universitaria incorporaría los saberes de la Revolución Científica y de la Ilustración, pero quedaría reservada a las élites sociales, quienes aprenderían modales y se formarían como futuros empleados del Estado y del gobierno, encargados del control de la educación. Según Hobsbawm (1996, p. 59), a pesar de que las aspiraciones teóricas del liberalismo se orientaban hacia una república democrática, su moderación en la práctica les llevó al apoyo de la monarquía constitucional, un Estado secular con libertades civiles y garantías para la empresa privada, un gobierno basado en contribuyentes y propietarios y una soberanía nacional en la que, en la práctica, la oligarquía de propietarios se expresaba a través de la asamblea representativa. Esta corriente liberal logró la hegemonía en la sociedad y en la universidad.

Uno de los hitos de la Revolución francesa fue la ley de la Convención Nacional de 15 de septiembre de 1793, en la que se ordenó la supresión de todas las universidades y se puso en marcha una reforma centralista y modernizadora, para impulsar la ciencia y el servicio al Estado. Tenía una orientación igualitaria, ya que abría la educación pública a todas las clases sociales, pero la universidad quedaría reservada a las élites sociales:

“Deberán establecerse en la República tres grados progresivos de instrucción; el primero para los conocimientos indispensables de los artesanos y obreros de todo tipo; el segundo para obtener conocimientos más extensos necesarios para quienes tengan la intención de abrazar las otras profesiones de la sociedad; y el tercero para aquellas ramas de la enseñanza cuyo estudio no está al alcance de todos los hombres” (en Feret, 1911).

Entre los ilustrados hubo notables defensores de la gran burguesía, de la monarquía y de la nobleza ilustrada, incluso entre enciclopedistas como Montesquieu o Voltaire, quien rechazó el poder del pueblo y fue un firme defensor de una educación para las élites sociales, por ejemplo cuando en una carta al rey de Prusia escribió: “Vuestra Majestad prestará un servicio inmortal al género humano si consigue destruir esa infame superstición, no digo en la canalla, indigna de ser esclarecida y para la cual todos los yugos son buenos, sino en la gente de pro” (en Ponce, 2005, p. 86).

El gobierno de Napoleón Bonaparte (1799-1814) trajo cambios importantes. Impulsó un modelo social, así como educativo, claramente modernizador con elementos igualitaristas, pero orientado a lograr el mantenimiento y la consolidación del poder de

las clases dirigentes que controlaban el Estado centralizado (Acosta, 2013; Gómez Oyarzún, 1998, p. 71; Tünnerman, 2000, pp. 19-20).

Para alcanzar el objetivo de la reproducción social, el sistema educativo debería basarse en el control social que permitiría un modelo centralizado, homogéneo, jerárquico, burocrático y sometido a supervisión estatal (Ibíd.).

La visión napoleónica de la educación se concretó con la fundación de la Universidad Imperial en 1808. Según Tünnermann, Napoleón concibe la universidad “como un monopolio y una dependencia del estado, con una intención puramente utilitaria y profesionalizante, según los ideales educativos politécnicos que profesaba” (Ibíd., p. 20).

Según Pogolotti (2013), el modelo de educación napoleónico se vinculaba con la preparación de fuerza de trabajo cualificada para impulsar el tránsito hacia el capitalismo industrial:

“Napoleón Bonaparte institucionalizó un sistema con una pirámide de ancha base social que concentraba en la cima la preparación de élites pensantes —la celeberrima Escuela Normal Superior—, técnicas —Politécnica, Escuela Central de Ingenieros, de Aguas y Bosques, etc.—. Se garantizaba de ese modo la reserva de cuadros para los altos cargos de la administración y de las diversas ramas de la actividad económica”.

El artículo 38 del decreto para la organización de la universidad subordinaba las universidades a los principales poderes sociales:

“Todas las *Écoles* de la Universidad Imperial tomarán como base de su educación: 1. Los preceptos de la religión católica; 2. La lealtad al emperador, a la monarquía imperial, depositaria de la felicidad del pueblo, y la dinastía napoleónica, conservadora de la unidad de Francia y de todas las ideas liberales proclamadas por las constituciones; 3. La obediencia a los estatutos del profesorado, que tienen por objeto la uniformidad de la instrucción, y que tienden a formar, para el Estado, ciudadanos apegados a su religión, su príncipe, su patria y sus familias [...]” (Bonaparte, 1808)⁵⁵.

Bonaparte resumió el objetivo de la nueva universidad, señalando que “mi fin principal al establecer un cuerpo docente es [tener] un medio de dirigir opiniones políticas y morales” (en Gómez Oyarzún, 1998, p. 71).

4.2.3. Las fuerzas reaccionarias: El cierre de centros universitarios y la introducción del clero entre el profesorado, para frenar la Ilustración, el liberalismo y la modernización

Según Hobsbawm (1996, p. 292), las fuerzas conservadoras y moderadas respondieron con hostilidad al materialismo y al racionalismo científico, produciéndose

un conflicto entre una izquierda combativa pro-científica y anti-clerical que fundó las principales instituciones científicas y una derecha anti-científica contraria a dichos desarrollos. La derrota de Napoleón fue seguida de un aumento del control social, produciéndose una ola de oscurantismo contra la ciencia con la Restauración borbónica de 1814. Las fuerzas reaccionarias cerraron la *École Normale* y dieron cargos académicos a miembros del clero que muchas veces no tenían ninguna titulación (Rüegg, 2004, p. 8). El conservadurismo político y el capitalismo de la gran burguesía se aliaron para frenar el avance de la Ilustración y de la revolución.

4.3. Inglaterra

En este apartado se muestra que la universidad inglesa debería formar al *gentleman* en los modales y conocimientos apropiados para el desempeño de sus funciones en la vida pública y privada y para lograr su propia felicidad. Las clases bajas no se consideraban merecedoras de recibir tal educación.

La configuración de las tres fuerzas sociales principales se inició tempranamente en la Guerra Civil (1642–1651) y en la Revolución inglesa (1640-1660). Según desarrollan Chomsky (1991) y Hill (1940, 1991), compitieron los poderes reaccionarios que apoyaban el absolutismo monárquico, el movimiento burgués republicano-parlamentarista y las fuerzas populares partidarias de una democracia radical. La presión de estas últimas para que se llevasen a cabo cambios que favoreciesen el autogobierno y asegurasen la educación, el cuidado sanitario o unas leyes más justas, empujó tanto a los conservadores como a los reformistas a reaccionar para contener a la población. Los líderes conservadores y las élites ilustradas -la *gentry*- pensarían en nuevas maneras de mantener sus respectivos privilegios y poder, especialmente influyendo sobre las ideas. Según Hill (1991), tras la restauración monárquica iniciada en 1660 se estableció “una censura estricta” (p. 17) que perduró en la medida en que los “formadores de opinión [...] se autocensuraban” y “no se imprimía nada que atemorizase a los hombres con propiedades” (p. 385)⁵⁶.

4.3.1. Godwin: Iluminar el entendimiento del pueblo, para que las naciones sean gobernadas conforme a la opinión de sus ciudadanos y puedan crear un mejor modo de existencia social

William Godwin fue un crítico mordaz de la monarquía, pero también del monopolio de la propiedad y del gobierno (de la nueva aristocracia), al tiempo que proponía una transformación social integral progresiva basada en la razón (McCann, 2001). McCann, (Ibíd.) resume la posición de Godwin, escribiendo: “A medida que la opinión pública se desarrolla de acuerdo con los dictados de la razón, también deben cambiar las instituciones políticas hasta que, finalmente, se desvanecerán por completo, dejando a la gente organizarse en lo que sería una democracia directa”.

En *An enquiry concerning political justice*, Godwin (1793) abogó por fundamentar el conocimiento en la experiencia y afirmó el principio de que todo,

incluyendo el modo de organizar la sociedad, debe ser sometido a discusión abierta y libre, para así poder contribuir a la justicia, a la libertad, a la felicidad y a la virtud. Godwin propuso la idea de desarrollar una ciencia política que partiese de la idea de que, en una democracia, no se puede imponer al pueblo una determinada forma de gobernar, sino que es éste el que, en función de sus conocimientos, opiniones y sentimientos, debe conformar la sociedad y sus instituciones:

“¿Cómo debe ser gobernada una nación? ¿Conforme a las opiniones de sus habitantes, o en contra de ellos? Conforme a ellos, sin duda. No [...] porque su opinión sea el estándar de la verdad, sino porque, independientemente de lo errónea que pueda ser esa opinión, no podemos hacer nada mejor. No hay manera eficaz de mejorar las instituciones de un pueblo, excepto iluminar su entendimiento” (Ibíd., Libro 5, Capítulo 21)⁵⁷.

Actuar en la dirección opuesta solamente podría traer consecuencias negativas:

“El que se esfuerza por mantener la autoridad de cualquier sentimiento, no mediante el argumento, sino por la fuerza, puede que se proponga un beneficio, pero en realidad inflige un daño extremo. Suponer que la verdad puede ser inculcada a través de cualquier medio que no sea por el de su evidencia intrínseca es un error flagrante y pernicioso” (Ibíd.)⁵⁸.

Godwin pensaba que el sistema educativo no estaba cumpliendo adecuadamente con su función ilustradora: “La educación pública siempre ha gastado sus energías en el apoyo a los prejuicios”, pues “las lecciones principales que se enseñan son una veneración supersticiosa de la Iglesia de Inglaterra” y tienden a “inclinarse ante cada hombre con un abrigo bonito”. En opinión de Godwin, “todo esto es totalmente contrario a los verdaderos intereses de la humanidad. Todo esto debe desaprenderse antes de que podamos empezar a ser sabios” (Libro 6, Capítulo 8)⁵⁹.

Observando los cambios en el sistema educativo, Godwin disintió con otros contemporáneos y se opuso a la idea de la “educación nacional”. Tras esta idea, veía la voluntad y capacidad del gobierno de imponer los conocimientos que más le conviniesen:

“El proyecto de una educación nacional uniforme debe desalentarse por su alianza evidente con el gobierno nacional. Esta es una alianza de carácter más formidable que la antigua y muy contestada alianza de la iglesia y el estado. Antes de poner una máquina tan poderosa bajo la dirección de un agente tan ambiguo, nos corresponde considerar bien qué es lo que vamos a hacer. El gobierno no fallará en emplearlo, para fortalecer sus manos y perpetuar sus instituciones” (Ibíd.)⁶⁰.

Aun en el supuesto de que el objetivo del gobierno fuese legítimo, imponerlo a la población no lo sería, pues “es un disparate extremo el empeño por asegurar a los demás, independientemente del ejercicio de su parte, los medios de ser feliz” (Ibíd.)⁶¹.

4.3.2. Locke: Llenar de conocimientos y modales el “empty cabinet” de los *gentlemen*, para que desarrollen su felicidad, sirvan al Estado y dirijan las opiniones del pueblo

La visión reformista autoritaria de la educación tiene uno de sus antecedentes en el pensamiento de John Milton (1608-1674), ampliamente citado y admirado por muchos liberales e ilustrados británicos del siglo XVIII⁶². La idea que tomaron de Milton fue la necesidad de adoptar una educación al servicio de las élites sociales con el objetivo de que fuesen capaces de afrontar las vicisitudes del mundo moderno. Las universidades deberían abandonar el clasicismo aristotélico, para orientarse a la vida activa, concretamente a la conformación de ciudadanos buenos y útiles para el Estado republicano. Según escribió Milton, sería necesario “conocer el principio, el fin y las razones de las Sociedades Políticas, de modo que no pueda, en un ataque peligroso a la Commonwealth, haber juncos tan pobres, agitados e inciertos, de tal conciencia tambaleante, como muchos de nuestros grandes Consejeros han mostrado últimamente ellos mismos, sino firmes pilares del Estado” (Milton, [1644] 1905, p. 14)⁶³.

La obra de Milton tuvo influencia sobre John Locke (1632-1704), el temprano intelectual ilustrado que sentó las bases para la educación británica en tiempos de expansión imperial durante los siglos XVIII y XIX. Su visión educativa tenía componentes progresistas y humanistas, pero también autoritarios, elitistas e individualistas. Como es sabido, en *An Essay Concerning Human Understanding*, Locke (1690) expuso la concepción de la mente como *tabula rasa* o, en sus propios términos, como “empty cabinet” (armario vacío), en el que se le da forma a las ideas provenientes del exterior. El objetivo de la educación, según Locke, era llenar con conocimientos el “armario” de los alumnos de familia acomodada (los *gentlemen*) para que estuviesen preparados para conseguir “cosas buenas y útiles”, “sobre todo la felicidad” y “una conducta adecuada” a “lo correcto” (Book 4, Chapter 21).

A diferencia de Rousseau, Kant, Humboldt o Godwin, Locke ponía toda la responsabilidad en el individuo autónomo y no en la sociedad o en la interconexión del individuo y la sociedad. Según Grant y Tarcov (1996), Locke sostenía que “cada uno de nosotros [...] tiene la responsabilidad moral de cultivar nuestras facultades racionales y superar esas fallas morales que se interponen en el camino de la sensatez o lo razonable” (p. xii)⁶⁴. El Estado y la sociedad quedaban eximidos de la tarea de formar a las masas pobres en los mismos valores. En *Some Thoughts Concerning Education*, Locke profundizó en su teoría para educar la mente de los futuros señoritos, señalando explícitamente que su modelo educativo no era válido para todos los ciudadanos, sino que el proceso de “mejorarse a sí mismo”, sólo es posible “cuando [el alumno] tiene una mente para ello” (Locke, 1889, p. 71). Locke, preocupado por asegurar los privilegios y las propiedades de las clases dominantes, prefería limitar la libertad de pensamiento de las clases bajas. Era un derecho reservado a las élites, ya que a “los jornaleros y los pequeños comerciantes, las hilanderas y las lecheras” había que decirles lo que tenían

que creer; “la mayor parte [de la gente] no puede conocer, por lo que debe creer”, sentenció Locke (en Hill, 1991, p. 353).

La felicidad y el control social por parte de las clases altas educadas aparecen como los dos grandes objetivos del sistema de enseñanza británica. El control social se utilizó crecientemente para asegurar un sistema basado en la venta de mercancías y el beneficio privado. En la segunda mitad del siglo XVIII, el pintor Joshua Reynolds, fundador y primer presidente de la Royal Academy, expresó su preocupación por el rumbo que estaba tomando la sociedad y el pensamiento liberal, advirtiendo de la tendencia a sacralizar el comercio como fin del ser humano. En su lugar, el pensamiento ilustrado debía privilegiar las artes y las ciencias para la consecución de la felicidad, pues “el comercio es el medio, no el fin de la felicidad o el placer: el fin es un disfrute racional de la vida por medio de las artes y las ciencias” (en Brewer, 2013, p. 294).

4.3.3. Intelectuales conservadores: Eliminar los saberes democráticos e imprimir las doctrinas políticas y civiles despóticas en las mentes de las clases dominantes, para que éstas puedan influir y gobernar sobre la mayoría

Aunque Thomas Hobbes, como Milton, vivió en el siglo anterior al desarrollo de la Ilustración y las ideologías modernas, su análisis resulta pertinente porque su visión de la sociedad y de la universidad tendrá una gran influencia en el conservadurismo monárquico y en el reformismo autoritario de los siglos XVIII y XIX.

Como ha desarrollado Serjeantson (2006), Hobbes pensaba que había que reformar la universidad para que el monarca pudiese ejercer su control e imponer la difusión de las doctrinas políticas y civiles apropiadas, entendiendo la educación universitaria como adoctrinamiento. Un adoctrinamiento que serviría para que las personas se entregasen al Estado monárquico para resolver sus problemas de seguridad, convivencia y orden social. Hobbes proponía combatir las doctrinas sediciosas desde su raíz con la implantación de otras doctrinas: la “tinta democrática [...] debe ser borrada mediante la predicación, la escritura y la disputa. No puedo concebir que esto pueda realizarse de ninguna otra manera que no sea mediante las universidades”, según escribió Hobbes en la versión latina del libro (en Ibíd., p. 135).

Desde una perspectiva determinista y mecanicista, Hobbes argumentaba, como Locke, que las mentes de las personas son “como el papel limpio, apropiadas para recibir cualquier cosa que mediante la autoridad pública sea impresa en ellas” (Hobbes, 1651, c. 30)⁶⁵. Según Serjeantson (2006), Hobbes enfatizó que las universidades eran el lugar “donde el papel en blanco de las mentes de las clases dominantes son impresas con la doctrina civil”, de modo que, a su vez, éstas moldeasen las mentes de las clases subordinadas para el gran Leviatán (p. 18)⁶⁶.

En *Leviatán*, Hobbes (1651) asignó un rol determinante a la universidad en la configuración del sistema político. Era fervientemente crítico con el papel que habían

cumplido las universidades inglesas, especialmente Oxford, en la difusión de las ideas que había detrás de las rebeliones que derrocaron temporalmente la monarquía. Hobbes escribió que “las universidades son las fuentes de la doctrina civil y moral, de donde los predicadores y la *gentry* toman el agua que se encuentran y la usan para rociarla (tanto desde el púlpito, como en sus conversaciones) sobre las personas”, por lo que debe “tenerse un gran cuidado para que se mantenga pura, tanto del veneno de los políticos paganos como del encantamiento de los espíritus embusteros” (c. 48)⁶⁷.

Otros importantes pensadores conservadores fueron el irlandés Jonathan Swift ([1710] 2010) y su amigo escocés John Arbuthnot ([1712] 2010). Ambos trabajaron como propagandistas del partido *Tory* en la defensa de la monarquía parlamentaria y de la burguesía frente a las propuestas más transformadoras. Según Arbuthnot, “el pueblo no tiene derecho ninguno a pretender ser instruido en la verdad de la práctica del gobierno, como tampoco tiene derecho a pretender poseer grandes patrimonios, tierras o casas señoriales” (Ibíd., p. 32). El conocimiento de la verdad política debe permanecer como una propiedad privada del *gentleman*.

Los saberes sociales deben ponerse al servicio de la “pseudología”, es decir del arte de “*hacer creer al pueblo falsedades saludables y hacerlo a buen fin*” (cursiva en el original), es decir en función de los intereses de los gobernantes (Ibíd., p. 30).

Por su parte, Swift abogó por perfeccionar “el arte de la mentira política”, que servía a los partidos “para hacerse con el poder, conservarlo y no sólo para vengarse cuando lo han perdido” (Swift, 2010, p. 46).

Edmund Burke, uno de los padres de la teoría conservadora moderna y de los líderes de la lucha ideológica contra la Revolución Francesa, expuso concisamente la visión reaccionaria respecto al conocimiento: “Sería mejor olvidar, de una vez por todas, la *Enciclopedia* y todo el cuerpo de economistas, y volver a los principios y normas antiguas que hasta ahora han hecho grandes a los príncipes y felices a las naciones” (en Hobsbawm, 1996, p. 246)⁶⁸. Burke abogó por el control del conocimiento para volver a una situación en la que mandasen los grupos tradicionales (la iglesia, la nobleza, la familia...) y, consecuentemente, criticó la obra de Godwin *Political Justice*, que contenía las ideas de la Revolución.

David Hume, a quien Bongie (2000) considera un “profeta de la contrarrevolución” y la primera fuente del conservadurismo moderno por delante de Burke, reflexionaría sobre “la facilidad con que la mayoría son gobernados por la minoría y la sumisión implícita con la que los hombres renuncian a sus propios sentimientos y pasiones por los de los gobernantes” (1748)⁶⁹. Creía que el sometimiento se lograba actuando sobre “la opinión” y no mediante “la fuerza”, que según Hume, estaba siempre de parte de los gobernados.

Hume no vivió para presenciar una muestra del uso de la violencia por las fuerzas conservadoras en las Revueltas de Birmingham de 1791, que obligaron a Joseph Priestley y otros disidentes religiosos (*disidentes ingleses* o *inconformistas*)

pertenecientes a la Lunar Society, a abandonar la ciudad. Los disidentes, que eran partidarios de la Revolución Francesa, habían emprendido una campaña por adquirir derechos civiles completos, incluyendo el derecho a asistir a las universidades de Oxford y Cambridge. Los conservadores escenificaron su rechazo a la ciencia moderna, a las ideas ilustradas y a los cambios religiosos atacando violentamente a los disidentes, quemando sus propiedades, sus instrumentos científicos y sus bibliotecas.

4.4. EEUU

Las primeras universidades estadounidenses estaban fundamentalmente dirigidas a propagar la palabra de las distintas iglesias reformadas. Esta situación cambia a partir de la segunda mitad del siglo XVIII con la Revolución estadounidense y su independencia de la corona británica. Como desarrollan Chomsky (1991; 2000) y Zinn (2005), los líderes políticos y económicos del país emergente fueron dividiéndose en dos corrientes. Una autoritaria, conformada por los llamados “aristócratas” (o “federalistas”, “tories”), que, en palabras de Thomas Jefferson, “temen y desconfían del pueblo y desean quitarle todos los poderes para concentrarlos en manos de las clases altas” y otra de “demócratas” (o “republicanos”, “whigs”), que se “identifican con el pueblo, confían en él, lo estiman y lo consideran el depositario más honesto y seguro del interés público, aunque no siempre el más sabio” (Jefferson, 1824, p. 338)⁷⁰.

Alexander Hamilton y otros líderes aristocráticos adoptaron los principios ilustrados en sus discursos, exaltando la difusión de la educación entre la población. Sin embargo, Chomsky (1991; 2000) y Zinn (2005) coinciden en señalar que se trató de retórica que escondía una orientación elitista y autoritaria de la sociedad y de la educación, y que acabó triunfando para liderar el camino hacia el capitalismo industrial corporativo (*corporate*, de grandes empresas) con el apoyo de un Estado fuerte.

Jefferson fue el más eminente representante de los demócratas, aunque, como se muestra en el análisis, sus palabras y sus políticas se caracterizaron por un dualismo, que combinaba las ideas de autogobierno y autogestión promovidas por los granjeros autónomos y otros trabajadores independientes, con las de elitismo y autoritarismo de las clases dominantes (Chomsky, 1991, 2000; Zinn, 2005; Moyers, 2012). Además, Jefferson, como los demás líderes, estaba imbuido de un patriotismo al que se sometían otras consideraciones como la libertad de opinión o la voluntad de las masas. En determinados puntos de relevancia social, el más libertario de los Padres Fundadores contrarió los ideales democráticos de transformación social. Por ello, se le incluye en una categoría que combina elementos revolucionarios, reformistas, democráticos y autoritarios.

4.4.1. Jefferson: Entre la educación para la libertad y para el control social

Como se ha introducido, el pensamiento y las acciones de Thomas Jefferson se caracterizan por cierto dualismo. Por un lado, expuso una visión del cambio social

liberal-ilustrada, con importantes componentes libertarios, que le llevaron a oponerse a la corriente aristocrática. Observó las amenazas del nexo estado-capital y quiso que las reformas sociales asegurasen los principios democráticos, ampliamente difundidos entre la población estadounidense, como el derecho a la educación, a la información, a la igualdad, a la libertad, a la felicidad y al autogobierno. Además se caracterizó por su oposición a la tiranía, a las “clases hereditarias” y por la defensa de la movilidad social o “la doctrina de la máxima independencia del individuo, el mínimo control social por la sociedad organizada”, según Conant (1940)⁷¹. Por otro lado, Jefferson abogó por el control ideológico de la sociedad para que se adaptase a la causa patriótica y a su proyecto republicano, especialmente cuando se encontraba en el poder. Creía que las personas más capacitadas y formadas en los principios republicanos debían liderar las reformas sociales para que fuesen llevadas a cabo racionalmente sin la interferencia de la muchedumbre, cuyo rol se reducía a aceptar las decisiones de los líderes. Este dualismo se reflejó en su concepción del vínculo entre la educación y el cambio social.

Jefferson impulsó de manera notable la democratización de la educación superior dedicando una gran parte de sus esfuerzos a crear la Universidad de Virginia y construyendo una ciudad universitaria (academical village), con un diseño arquitectónico único. Creía que la educación nacional, junto a la prensa, serviría para que la población pudiese asegurar el futuro de una república justa, feliz y democrática.

Jefferson mostró su desconfianza en el poder gubernamental y su confianza en el pueblo y la educación, cuando escribió:

“No conozco depositario seguro de los máximos poderes de la sociedad, excepto las personas, y si pensamos que no son lo suficiente ilustradas para ejercer su control con un criterio honesto, el remedio no es quitárselo, sino informar su criterio mediante la educación. Éste es el verdadera correctivo de los abusos del poder constitucional” (Jefferson, 1820)⁷².

De modo similar, en una carta a James Madison, escribió que “por encima de todas las cosas, espero que la educación de la gente común será atendida, convencido de que en su buen sentido podemos confiar con la mayor seguridad para el mantenimiento de un grado adecuado de la libertad” (1787a). En otra carta, dirigida a Joseph Priestley, Jefferson expuso los principios fundacionales de la universidad, establecida “sobre un plan tan amplio y liberal y *moderno*, que merezca el apoyo público, y sea una tentación para los jóvenes de otros estados para venir y beber de la copa de los conocimientos y fraternizar con nosotros” (Jefferson, 1800)⁷³.

Varios autores como Chomsky (1991), Costopoulos (1990), Hofstadter (1989), Levy (2004) y Moyers (2012) han señalado que el líder estadounidense sostuvo principios elitistas basados en el gobierno de los ricos y sabios. Frente a la “aristocracia del papel” de Alexander Hamilton y los federalistas, Jefferson apoyó la idea de una “aristocracia natural”, compuesta por hombres cultos e inteligentes de buena posición, como él mismo, que defendiesen la libertad y los derechos de propiedad de la amenaza que, según Jefferson, representaban los pobres, los ignorantes y los esclavos. Jefferson

confiaba en los granjeros con pequeñas propiedades que ellos mismos trabajaban, pero no en “las turbas de las grandes ciudades” que, con sus “modales y espíritu” en “degeneración”, suponían un riesgo al gobierno republicano, a la constitución y a las leyes (Jefferson, 1787b, p. 291)⁷⁴. De los negros pensaba que “son inferiores a los blancos en los dotes tanto corporales como mentales” (Jefferson, 1784b)⁷⁵. Según argumenta Moyers (2012), Jefferson escribió a favor de la igualdad de todos los hombres y en contra de la degeneración que suponía la esclavitud tanto para el amo como para el esclavo, pero no liberó a los suyos porque su explotación le permitía vivir como un gentleman privilegiado. Determinadas reformas debían ser postergadas por el bien privado de las clases dominantes.

Los líderes se encargarían de implementar las reformas desde arriba para evitar tanto el empeoramiento y la corrupción de la sociedad como los estallidos revolucionarios. Un límite a la libertad que no podía sobrepasarse giraba en torno al debate sobre la independencia, en el que, según Levy (2004), Jefferson, igual que otros Padres Fundadores, no aceptaba diferencias de opinión serias ni “ninguna alternativa a la sumisión completa a la causa patriótica” (p. 173)⁷⁶. Jefferson y los demás líderes creían que era demasiado arriesgado tolerar la divulgación de las posiciones pro-monárquicas y pro-británicas, la defensa del derecho a la independencia de los estados individuales respecto a la Unión o las críticas al gobierno y al proyecto republicano. Políticamente, la educación debería ser exclusivamente republicana y patriótica.

Según Moyers (2012), Jefferson traicionó los ideales de igualdad, libertad y democracia que proclamaba, negando a otros los derechos que reclamaba para sí mismo y pasando, así, a encarnar la larga lucha “entre el yo y la verdad, entre lo que sabemos y cómo vivimos”⁷⁷. Como se ha visto, incluso en sus discursos y cartas Jefferson osciló entre posiciones antagónicas.

4.4.2. Varios Padres Fundadores: La enseñanza del patriotismo y la política republicana, para servir al gobierno, al Estado y a la república

El modelo educativo de la corriente reformista aristocrática se fundamentó en el sometimiento y el control social de los ciudadanos. El principio rector de la enseñanza y de los procesos sociales era el patriotismo/nacionalismo: Los individuos debían someterse a los cambios económicos, al gobierno, a la nación y al Estado republicano que ellos mismos dirigían en beneficio de las élites económicas.

Según Chomsky (2000), Alexander Hamilton -enemigo político de Jefferson- fue uno de los líderes principales que sentó las bases del pensamiento de la democracia capitalista industrial gestionada por el Estado. Habló a favor de la libertad, pero no puede considerarse más que retórica cuando se refirió al pueblo como una “gran bestia” que debía ser domada (en p. 33). Según Howard Zinn (2005, pp. 95-6), Hamilton fue uno de los líderes más efectivos y astutos de la nueva aristocracia, llegando a abogar por una presidencia y un senado vitalicios. Había que controlar las conquistas populares y

frenar “la imprudencia de la democracia”, puesto que las masas están incapacitadas para buscar el bien público y “la gente es turbulenta y cambiante, rara vez juzgan o determinar correctamente. Dad, pues, a la primera clase una parte permanente distintiva en el gobierno” (en *Ibíd.*, p. 96).

Benjamin Rush, conocido como el padre de la psiquiatría estadounidense y otro de los Padres Fundadores, se expresó en la misma dirección. A la libertad y el autogobierno opuso la sumisión al poder; frente a la razón, antepuso la filiación emocional al Estado, a la religión y al sistema económico (Gabbard, 2009, p. 27). Como “crístócrata” impulsó la enseñanza de la Biblia para formar a las personas en los principios cristianos, que, a su parecer, eran los adecuados para “perpetuar la forma de gobierno republicana” (Rush, 1830)⁷⁸.

Por encima de otros valores, Rush destaca “el principio del patriotismo”, que “está en la necesidad del fortalecimiento del prejuicio [...] a favor de nuestro país”.

En consecuencia, Rush alabó “las ventajas para la comunidad del temprano apego de los jóvenes a las leyes y la constitución de su país” (Rush, 1806, p. 7)⁷⁹.

Habría que contar con una Universidad Federal dirigida exclusivamente a las élites, cuya misión específica sería “imbuir”... “de las ideas federales y republicanas” a las personas de clase alta a las que se les reservaban “los honores y los cargos oficiales”⁸⁰ (Rush, [s.d.] 1918, p. 202).

Rush hizo patente la orientación antidemocrática del patriotismo cuando escribió que la idea de que “el poder soberano *reside* en el pueblo” es equivocada. En su opinión, “el poder se *deriva* del pueblo” y “lo posee solamente en los días de las elecciones”, ya que “después, es propiedad de sus gobernantes” y la población ya “no puede ejercerlo” (*Ibíd.*, p. 201)⁸¹.

Rush fue explícito acerca del sometimiento de la población mediante la instrucción, cuando tomó como referencia al Duque de Sully, quien, al ser nombrado primer ministro de Enrique IV de Francia, afirmó que la primera cosa que tenía que hacer era “someter y olvidar su propio corazón” (Rush, [1786] 1806, p. 10)⁸². El mismo principio debía aplicarse a los jóvenes: “Que a nuestro alumno se le enseñe que no pertenece a sí mismo, sino que es de propiedad pública. Que se le enseñe a amar a su familia, pero que se le enseñe, al mismo tiempo, que debe abandonarlos y hasta olvidarlos, cuando el bienestar de su país lo requiera” (*Ibíd.*, pp.10-11.)⁸³. En clara representación del modelo basado en el nexo Estado-capitalismo, Rush sostenía que el estudiante “debe ser enseñado a amasar riqueza, pero debe ser solo para aumentar su poder de contribuir a las necesidades y demandas del Estado” (*Ibíd.*, pp. 11-12)⁸⁴. Su visión autoritaria le llevó a querer “convertir a los hombres en máquinas republicanas” mediante la educación universitaria, para que “desempeñen sus funciones correctamente en la gran maquinaria del gobierno del Estado” (*Ibíd.*, pp. 14-15)⁸⁵.

Otra de las figuras destacadas fue el independiente Benjamin Franklin, quien desempeñó un papel clave en la fundación de la Universidad de Pensilvania, en la que se formarían muchos líderes estadounidenses⁸⁶. En su plan educativo de 1749, abogó por una educación que asegurase “la felicidad, tanto de las familias privadas como de las *Commonwealths*” y suministrase “hombres cualificados para servir al público con honor para sí mismos y para su país” (Franklin, [1749] 1794)⁸⁷. Creía que la enseñanza de historia era fundamental porque “dará ocasión para disertar sobre la ventaja de las órdenes civiles y las constituciones, cómo los hombres y sus propiedades son protegidas por la unión en las sociedades y el establecimiento del Gobierno, cómo su industria es fomentada y recompensada, [...]. Que la política sea fijada en las mentes de los jóvenes” (Ibíd.)⁸⁸.

Noah Webster, conocido como *el maestro de América*, también fundamentó su visión socio-educativa en el nacionalismo represivo hacia los alumnos, los ciudadanos y la naturaleza humana: “Los buenos republicanos [...] están formados por una máquina singular en el cuerpo político, que toma el niño tan pronto como aprende a hablar, mira su independencia y pasiones naturales, lo hace subordinado a la edad superior, a las leyes del estado, a la ciudad y a las instituciones parroquiales” (en Gabbard, 2009, p. 27)⁸⁹.

El objetivo de la unificación patriótica por parte de las élites que planeaba sobre la educación, también fue promovido por George Washington, quien, como otros Padres Fundadores, persiguió el objetivo de que se crease una universidad nacional. En su Octavo Mensaje Anual al Congreso de 1796, Washington presentó el argumento de que el establecimiento de la universidad sería muy útil porque “un estado floreciente del estado de las artes y las ciencias contribuye a la prosperidad y reputación nacional” (Washington, 1796, p. 51)⁹⁰.

Según Washington, “un objetivo principal de una institución nacional de este tipo debe ser la educación de nuestros jóvenes en la ciencia del gobierno”⁹¹ (Ibíd.).

Esta rama autoritaria lideró el camino hacia la sociedad industrial, influyendo sobre la opinión pública mediante la educación y la prensa para justificar el dominio social de los privilegiados como un reflejo de la voluntad de la mayoría (Chomsky, 1991, 2000; Zinn, 2005). La expansión de la educación y de la información alcanzaría tanto a las élites como al pueblo, pero los primeros se encargarían de gestionar la marcha de la sociedad según sus propios principios patrióticos y republicanos, mientras que las masas serían instruidas para su adecuada adaptación, quedando además excluidas de la educación universitaria.

4.5. España

La universidad española de este periodo ha sido investigada por varios autores como Benito Goerlich (1999), Jiménez Fraud (1971), Llaquet de Entrambasguas (2001) Peset (2006, 2008), Peset y Peset (2000) y Terrón (1967). Estos análisis y algunos de los

documentos principales del periodo indican que, entre los años 1700 y 1808, los distintos regímenes monárquicos ponen la universidad española bajo su control. Durante más de medio siglo predomina una universidad sometida a los intereses absolutistas y eclesiásticos. Se impone una censura estricta para evitar que se produzcan cambios y revueltas sociales. Con la llegada de Carlos III, se inicia un proceso de reformas universitarias moderadas, que combinan la secularización de la enseñanza y la introducción de algunas corrientes de pensamiento nuevas con el mantenimiento de los conocimientos tradicionales. El rey Carlos y el fiscal Campomanes, entre otros, se encargarían de llevar a cabo esta reforma, mediante el control de la enseñanza. El objetivo central era reducir el poder de la iglesia en la educación y fortalecer el control estatal-monárquico. En un primer momento, se desterró la escolástica, pero la influencia de la iglesia y de los conservadores en la universidad, provocó su restablecimiento hacia finales del reinado. Tanto por la oposición conservadora, como por el tímido reformismo de la monarquía, los cambios en la universidad fueron limitados. El mayor impulso a la modernización universitaria provino de intelectuales ilustrados como Bayer, Olavide, Blasco o Jovellanos. Carlos IV siguió una política educativa similar a la de su antecesor, pero frenó todo reformismo tras la Revolución francesa, por temor a la difusión de las ideas antimonárquicas.

4.5.1. Felipe V: La censura de las ideas disidentes y la implantación de los conocimientos tradicionales, para mantener la monarquía absolutista y el poder de la iglesia católica

Tras derrotar a Carlos de Austria en la Guerra de Sucesión (1701-1714), Felipe V de Borbón castigó a sus enemigos de la Corona de Aragón con los Decretos de Nueva Planta, aboliendo el derecho público, los fueros y las libertades de los territorios. En 1717, Felipe V mandó cerrar todas las universidades de Cataluña y centralizó los estudios superiores en Cervera, territorio que había permanecido fiel al monarca durante la guerra. Mediante una Real Cédula, el soberano impuso el sometimiento de la universidad a la monarquía absolutista y centralista y a su fiel aliada la iglesia católica, para que no se repitiesen “las turbaciones pasadas en el mi Principado de Cataluña” (Rubio y Borrás, ed., 1915, p. 156).

Para mayor seguridad, el monarca se arrogó la potestad de hacer nombramientos universitarios a dedo (Ibíd.).

La preocupación por las “turbaciones” y por subordinar la universidad al poder real y eclesiástico fue una constante. Por ejemplo, las instrucciones de 1717 indicaban que la “principal idea” de la universidad era “formar los estudiantes igualmente virtuosos que doctos; estableciéndose sobre los ejercicios más cristianos para instruir y educar la Juventud” (Ibíd., p. 453). En una Real Cédula de 1726, Felipe V expuso su visión del papel central de la universidad para la “dirección y gobierno político, moral, económico y jurisdiccional” (Ibíd., p. 123)⁹².

En varias universidades se impuso el juramento a la fe católica, como en Valencia el año 1733, según recogen las constituciones (Claustro Mayor, 1733, p. 47).

El fallecimiento de Felipe V desencadena una serie de homenajes de la universidad a su rey fundador. El claustro de la Real y Pontificia Universidad de Cervera envió un informe a su sucesor, Fernando VI, sobre las reales exequias que la universidad consagró al difunto rey. En una oración fúnebre, el claustro identifica la misión de la “Philipica Universidad” como “perpetuar [...] la grandeza, gloria, y felicidad de la Monarquía Española” y de la religión católica (Real y Pontificia Universidad de Cervera, 1746, p. 169).

4.5.2. Carlos III y Carlos IV: La combinación de modernización y tradicionalismo, para servir al Estado monárquico despótico-ilustrado

La llegada al trono de Carlos III en 1759 trae cierto afán reformador. El nuevo monarca trató de reducir el poder de la iglesia y se inclinó por el despotismo ilustrado, rodeándose de colaboradores como Campomanes, Floridablanca o Grimaldi. No llevó a cabo una política verdaderamente transformadora, en buena medida por el poder de las fuerzas reaccionarias, pero también por mantener él mismo posiciones tradicionalistas. En lo relativo a las universidades llevó a cabo una reforma que, según Peset (2006), contenía aspectos modernizadores, pero también tradicionalistas. La posición del monarca y de los reformadores como Tavira, Mayans o Campomanes estaba atravesada por una contradicción paralizante, pues trataban de “restaurar métodos y formas de su antigua grandeza, de viejos tiempos, mientras introducían con precaución nuevas corrientes y materias” (Peset, 2006, p. 55). Por ejemplo, según Peset, (2008), en derecho “el fiscal Campomanes impuso sus propias ideas, reorganizó las cátedras, y señaló los manuales por donde se debía estudiar. Campomanes mostró su incapacidad para unir el conocimiento humanista del derecho romano con el derecho real” (p. 43).

El objetivo principal de Carlos III fue poner las universidades al servicio del Estado monárquico parcialmente modernizador que lideraba, lo que implicaba reducir el poder de la iglesia en la educación, sobre todo de los jesuitas. Según escribió en una real cédula de 1767 para la fundación de la Universidad de Sevilla, “la Universidad es la oficina pública que instituye el gobierno para educar a los hombres que han de servir al Estado” (en Terrón, 1967, p. 109)⁹³.

Una de las medidas modernizadoras de más trascendencia fue la expulsión y confiscación de bienes de los jesuitas en 1767. Se trataba de un ajuste de cuentas entre distintos bandos del poder. Uno de los opositores principales al papel de los jesuitas en la educación fue el catedrático de Salamanca Pérez Bayer, autor de *Por la libertad de la literatura española* ([1770], 1991). Bayer criticó el poder de los jesuitas en los colegios mayores de las universidades, copados por los *colegiales*, estudiantes privilegiados que podían permitirse el pago o que recibían la gracia para hospedarse. Por otro lado, estaban los más humildes *manteístas*, que tenían que trabajar para vivir en casas particulares o en pensiones. Según Pérez Bayer, la admisión a los colegios mayores no estaba basada en los méritos, sino en el control que ejercían los jesuitas, especialmente mediante la figura de los

hacedores, antiguos colegiales que ocupaban cargos importantes en el Estado, desde donde tomaban decisiones discrecionales sobre las admisiones y las becas (Ibíd., p. 64). Frente a esta situación, Bayer defendió el derecho de los estudiantes pobres a poder hospedarse en las residencias universitarias. Además, se mostró contrario a la moral que impartían los jesuitas y los culpó de la situación lamentable en la que se encontraban las universidades.

Con la excusa de acabar con los jesuitas y con las doctrinas favorables al regicidio y al tiranicidio, el rey Carlos mandó en 1767 que desde las aulas se criticasen dichas doctrinas e instauró la censura, prohibiendo “propagar doctrinas contrarias” a la monarquía (en Llaquet de Entrambasguas, 2001, p. 79). En un Decreto de 1770 mandó la redacción de un reglamento universitario para suprimir “las opiniones que toquen á la Regalía, á las Leyes Patrias, al Gobierno, y de qualquier modo ofendan al Estado: de suerte que sirva de ley inalterable” (en Ibíd., p. 146).

Entre los impulsores de la reforma universitaria, estaba el ilustrado Pablo de Olavide, cuyo Plan de Estudios para la Universidad de Sevilla de 1768, por encargo de Campomanes, contribuyó notablemente a que la Inquisición le condenase por herejía e infamia. Olavide propuso excluir al clero regular de las universidades y desterrar la escolástica por considerar que la religión era incompatible con la educación superior. En su lugar, quería implantar una formación científica moderna de base cartesiana, introduciendo la anatomía en medicina y un curso de matemáticas.

Según Olavide (1768), era necesario “crear de nuevo las Universidades y Colegios por principios contrarios a los establecidos”, de manera que cumplierse una función pública en beneficio del Estado, impulsase el desarrollo de la nación y formase adecuadamente para las profesiones.

Sin embargo, el despotismo ilustrado de Olavide le llevó a pensar que la enseñanza universitaria no debía orientarse a la formación de las masas pobres, sino solamente de las élites ilustradas. Aunque no se excluiría a nadie que pudiese pagar la “moderada pensión” requerida, la universidad “viene a ser un Tabor donde deben formarse los pocos hombres que han de servir al Estado, ilustrando y dirigiendo la muchedumbre” (Ibíd.). Campomanes recibió el informe con entusiasmo, pero una vez iniciada la campaña eclesiástica contra Olavide, no quiso comprometerse con el plan, afirmando que no había sido examinado bien por el Consejo y que debía admitirse al clero regular. La Inquisición intervino emitiendo la condena por herejía, lo que frenó el impulso reformista. Por Real Orden de 11 de octubre de 1780, Carlos III introdujo una nueva reforma, mandando la vuelta de las universidades a la enseñanza escolástica tomista.

Otra de las reformas educativas provino del plan de estudios de Vicent Blasco de 1786 en la Universidad de Valencia, nombrado rector perpetuo desde el poder central gracias a los ilustrados, especialmente a Pérez Bayer. Era un plan modernizador que incluía un curso de física experimental. Sin embargo, su aplicación fue débil y problemática (Peset y Peset, 2000). El médico inglés Joseph Townsend elogió el plan. También Wilhelm von Humboldt lo consideró positivo y dijo de Blasco que tenía “una formación muy liberal” y “cierto espíritu de reforma”, si bien lo encontraba un poco

“provinciano” (en Benito Goerlich, 1999, pp. 294-295). Sin embargo, Humboldt también criticó el estado de las enseñanzas, lamentándose de la ausencia de latinistas expertos y de la filología humanística, y de que predominasen las opiniones religiosas. A su entender, los universitarios alemanes estaban mejor preparados, eran más metódicos, tenían mayor competencia para trabajar en solitario y contaban con más medios que los valencianos (Ibíd; Peset y Peset, 2000 pp. 80-81). Humboldt tenía la impresión de que las universidades no estaban adaptadas a los conocimientos del periodo, llegando a afirmar que “todas las universidades españolas y centros de educación son, sin excepción, malas y que no sirven para nada” (en Peset y Peset, 2000, p. 82)⁹⁴.

Alrededor de 1770 empezó a desarrollarse un movimiento de reforma universitaria por parte de los profesores menos favorecidos y sus aliados ilustrados (Carr, 2008, pp. 62-63). Durante finales de siglo XVIII y principios del XIX, uno de los reformistas educativos más relevantes fue Gaspar de Jovellanos. En su obra póstuma *Memoria sobre educación pública* (Jovellanos, 1831), plasmó el doble objetivo educativo de aumentar la felicidad individual y colectiva y de contribuir al desarrollo del Estado, desde una perspectiva ilustrada:

“El objeto general de la instrucción en el hombre natural es la perfección de sus facultades físicas é intelectuales, como medios necesarios para aumentar su felicidad y la de su especie; pero la instrucción del ciudadano abraza además el conocimiento de los medios de concurrir particularmente á la prosperidad del Estado á que pertenece, y de combinar su felicidad con la de sus conmiembros” (p. 114).

Jovellanos participó en la política reformista de Carlos III y Carlos IV. Con el inicio de la Revolución Francesa en 1789, Carlos IV y el gobierno de Floridablanca pusieron fin a la política reformista por miedo a que se expandiese el pensamiento y las acciones anti-monárquicas. La inquisición pasó al ataque contra el iluminismo y Jovellanos fue desterrado y encarcelado.

Aparte del sometimiento de las opiniones a los intereses del monarca modernizador, los avances de la reforma universitaria fueron limitados debido al dominio de los conservadores frente a los reformistas dentro de las universidades. Por ejemplo, cuando en 1770 Carlos emplazó a las universidades a que emitiesen propuestas para elaborar nuevos planes de estudio, sectores académicos importantes se posicionaron del lado de la tradición. La Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca elaboró un informe en contra del cambio, según el antiguo principio misoneísta de rechazar la novedad. Sugirió que era mejor mantener los estatutos existentes, conforme a la frase bíblica “no adorarás en ti al dios reciente, ni al ajeno”, lo que, aplicado a la universidad, implicaba la idea de que “no te me has de enamorar de algún numen flamante que pretenda acariciarte con la novedad” (Sempere y Guarinos, ed., 1804, p. 125). En algunos lugares, como en la Universidad de la Cervera, la cédula de Carlos llevó a la creación de dos bandos, unos partidarios de no modificar ni aumentar las obligaciones docentes y otros partidarios de la reforma (Llaquet de Entrambasaguas, 2001, p. 340).

4.6. Conclusiones

En este capítulo se han presentado las misiones universitarias asignadas por representantes de la corriente conservadora, de la reformista y de la revolucionaria, tomando en consideración, además, si se adopta una posición absolutista (o totalitaria), autoritaria (o despótica-ilustrada) o democrática. Se ha prestado una atención especial al vínculo que establecían entre la educación, la naturaleza humana y la sociedad. Salvando las diferencias entre autores y naciones, se han detectado cuatro grupos con características distintivas:

Este trabajo coincide con las conclusiones a las que han llegado otros autores:

Se ha mostrado que, como argumenta Martín Serrano (2008), la utopía ilustrada, que conformó la visión revolucionaria, situó a la educación y, en términos más generales, a toda la cultura en el centro de un programa de cambio social, a partir del principio de que la razón y la naturaleza humana eran aliadas del proyecto de liberación social.

Se concuerda con el análisis de Chomsky (2008), que indica que la Ilustración, proporcionó la idea -aceptada y desarrollada por los movimientos revolucionarios posteriores- de que la acción social debe ser animada por una visión de la sociedad futura derivada de una concepción positiva de la naturaleza humana, cuyo desarrollo mediante la educación podría llevar a la sustitución de las estructuras autoritarias, totalitarias y autocráticas por unas relaciones sociales constituidas sobre la asociación libre, igualitaria y solidaria. Si el ser humano tiene impulsos naturales hacia el saber, la creatividad, la justicia y la libertad, las estructuras e instituciones sociales deberían adaptarse a estas características para promover su desarrollo.

Esta concepción supone una profundización en la dignidad humana. Como ha señalado Peces-Barba Martínez (2007), la Ilustración busca desprenderse definitivamente de las dignidades exógenas de la Edad Media que el humanismo renacentista ya había confrontado (Dios y el rango. *Vid.* Capítulo 3). “El iluminismo pretende que el individuo pueda brillar con luz propia. Es el siglo de la devolución de la luz al ser humano, así como de su dignidad propia”... “el valor de una persona debe medirse por su capacidad para desarrollar las virtualidades de su condición humana” (p. 158). Desde este punto de vista, el iluminismo consistió en la profundización de un “proceso de humanización y de racionalización que acompañan a la persona y a la sociedad, en los diversos procesos de liberación que conducen, a la primera, a la mayoría de edad, y a la segunda, a una organización bien ordenada que contribuye al desarrollo de las dimensiones de esa dignidad. La dignidad de la persona y la dignidad de la humanidad son dos aspectos de una misma mentalidad (p. 159). Según esta perspectiva, la dignidad humana, “para su realización a través de la vida social, inseparable de la condición humana, se plasma en [...] la libertad, matizada y perfilada por la igualdad y la solidaridad, en un contexto de seguridad jurídica (p. 157). La

dignidad es, por tanto, “el fundamento de la ética pública de la modernidad, y de los principios y derechos” derivados (Ibíd.).

En este capítulo, se ha mostrado que, desde una posición democrática, autores como Humboldt, Godwin, Rousseau y, en parte, Kant y Jefferson impulsaron un modelo educativo orientado a la liberación individual, social y, en suma, de la humanidad. Las instituciones culturales y educativas como la universidad y la misma organización social debían adaptarse a las características naturales del ser humano, para avanzar hacia el estado de derecho, la democracia, la soberanía popular, la libertad, la justicia, la creatividad, la paz y la felicidad. En consonancia, la utopía iluminista se opuso a la intervención coercitiva de la iglesia, el Estado, el gobierno y otros poderes sociales. Estos cambios impulsarían, a su vez, el desarrollo de los mejores atributos de la naturaleza humana.

El presente trabajo también coincide con el análisis que ha realizado Wallerstein (2001) sobre el reformismo, concretamente en que la burguesía creyó que sólo aceptando la normalidad del cambio, sería posible contenerlo y atrasarlo. El reformismo autoritario defendía que había que canalizar los valores democráticos, aceptando su legitimidad en la teoría, pero ralentizando su aplicación en la práctica. Para que la historia siguiese su curso natural, los expertos debían encargarse de gestionar el cambio racionalmente, con pausa y sensatez, al margen de los deseos de la población. Apostaron por el cambio político constante a corto plazo como estrategia del gatopardo, *cambiar todo para que nada cambie*, es decir manteniendo un control férreo del poder y las estructuras sociales.

Además, se ha mostrado que el reformismo siguió el patrón indicado por Hobsbawm (1996), a saber que, conforme transcurrió el tiempo, “los liberales prácticos del continente se alejaron de la democracia política, prefiriendo una monarquía constitucional con sufragio censitario (según propiedad), o si no había más remedio, cualquier absolutismo a la antigua usanza que garantizase sus intereses” (p. 240)⁹⁵.

La misión de la universidad según el reformismo autoritario sería formar a las élites sociales en la virtud, los modales, el honor, la utilidad pública y privada, la felicidad, la justicia, la prosperidad y el crecimiento, para que liderasen el Estado (republicano o monárquico parlamentario) y la economía. Las masas quedaban excluidas de la universidad.

Los reformistas también aceptaban los aspectos positivos de la especie humana que debían ser impulsados mediante la educación, pero, particularmente, la del *gentleman* y demás hombres de posición distinguida. Siguiendo las ideas del despotismo ilustrado, las clases bajas debían ser engañadas, controladas y sometidas. Seguían un modelo autoritario basado en el gobierno de los sabios y ricos. La educación del pueblo se reducía a la inculcación de la ideología liberal reformista, autoritaria y nacionalista. Especialmente tras las revueltas populares, las élites asumieron la necesidad de mantener a la población bajo control. Había que controlar los impulsos naturales y el pensamiento independiente para lograr su adaptación a una democracia

limitada y organizada por las clases altas. Napoleón, Voltaire, Locke, Carlos III de España o la mayoría de los Padres Fundadores de EEUU impulsaron la modernización de las universidades y de la sociedad siguiendo estos parámetros. El servicio al Estado y a la burguesía, así como su intervención represiva, se combinaron con una concepción individualista de la sociedad y de la educación. Impulsaron la idea de que el éxito y el fracaso dependen del individuo y no de la sociedad y, por tanto, que lo importante es defender los intereses propios y obviar lo que es mejor o peor para los demás. El egoísmo se antepuso a la solidaridad y el liberalismo reformista se erigió como la ideología que da soporte al capitalismo. Mientras que los revolucionarios trabajaban por el bien común, los segundos lo hacían por el bien privado, del Estado y de la causa patriótica⁹⁶. A efectos de comunicación persuasiva, en sus discursos incorporaron elementos democráticos e iluministas que ya eran irrenunciables, pero los hechos y los intereses concretos desmintieron la retórica.

Se ha identificado también una corriente que combinaba elementos revolucionarios y reformistas, además de democráticos y autoritarios. Esta fue la posición de Kant y, posteriormente, de Jefferson, quienes relacionaron la creencia en el individuo y en la naturaleza humana con una sociedad libre, igualitaria y solidaria y, en el caso de Jefferson, en oposición al incipiente desarrollo de una sociedad basada en el nexo capital-estado. Ambos concebían la educación como una herramienta clave para la liberación de la humanidad, pero Kant apoyó el despotismo ilustrado y la obediencia de los súbditos a sus instituciones, mientras que para Jefferson, en la práctica, deberían ser las élites sociales quienes lideraran la marcha de la sociedad por encima del pueblo, que debía someterse forzosamente a la nueva república y al patriotismo.

Los conservadores, como Hobbes, Burke, Felipe V o los partidarios de la Restauración, argumentaban que la educación debía orientarse al sometimiento de la naturaleza humana y de los individuos para lograr el consenso social en torno a sus valores y su modelo de sociedad.

Concretamente, el conservadurismo relacionó la educación con un modelo social autoritario y, en muchas ocasiones, totalitario, que estaba basado en el máximo poder de la monarquía y de los grupos tradicionales como la familia (algunas), la iglesia, la nobleza o la patria.

El modelo educativo conservador se basaba en una vuelta a los conocimientos del pasado para poder mantener los valores tradicionales y las *buenas costumbres* (Tortosa, 2012). Los saberes de la *Enciclopedia* debían ser abandonados para asegurar el porvenir de los estados monárquicos, ya fuesen absolutistas o, si no había más remedio, parlamentarias, pero también despóticas. Naturalmente que no estaban en contra de todos los cambios, sino de aquellos que afectaban a la estructura social y ponían en riesgo la posición privilegiada de dominio que ocupaban sus grupos tradicionales. Habría que frenar la ilustración, el avance científico, la democracia popular, el liberalismo, la modernización y otras ideas que se pusieron en práctica en la Revolución francesa. En términos generales tenían una visión negativa de la especie

humana. Los religiosos aceptaban la existencia de componentes positivos por ser creación de Dios, pero la idea del Pecado Original suponía aceptar que los humanos son débiles y deficientes. Creían en el poder del individuo, pero sólo cuando pertenecía a los suyos.

Salvo excepciones como la *Encyclopédie*, las obras analizadas adolecían de machismo, despreocupándose de la educación de las mujeres o relegándola a la instrucción en el hogar para el desempeño de las funciones sociales asignadas por los hombres.

CAPÍTULO 5: LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL (SIGLO XIX)

Las transformaciones materiales y culturales que tienen lugar a lo largo del siglo XIX en Europa y Estados Unidos inciden en el rol social que se le asigna al conocimiento y a la universidad. Se desarrollan las ciencias sociales para conocer mejor a las sociedades en cambio, ya fuese con el objetivo de lograr que la población se ajustase a la industrialización y expansión del capitalismo o para contribuir a la transformación social democrática. El cambio acelerado que viven las sociedades occidentales impulsa el despegue de las tres grandes ideologías modernas que habían empezado a configurarse durante la Ilustración y las revoluciones del siglo XVIII.

El capítulo comienza en Europa (5.1.), donde las distintas corrientes revolucionarias promueven una misión educativa que vincule la teoría y la práctica con el objetivo de llevar a cabo una transformación socialista de la sociedad. A este respecto, se analizan las propuestas provenientes del socialismo utópico (5.1.1.), del anarquismo (5.1.2.), del comunismo marxista (5.1.3) y del socialismo cristiano (5.1.4). Para ello se analizan los textos originales de los representantes principales de las cuatro corrientes, además de utilizarse estudios contemporáneos como los de Desanti (1973) para el análisis del utopismo; Eagleton (1999), Martín Serrano (1977) y Thompson (1957) para el análisis del marxismo; Chomsky (1975), Guérin ([1965] 1975) y Hoselitz (1978) para el del anarquismo; y Harrisson (1952), para el socialismo cristiano que se implantó en el *Working Men's College*; entre otros trabajos que serán citados.

A continuación, se analizan las misiones propuestas por el reformismo. Las misiones reformistas autoritarias fueron impulsadas en Europa por el padre de la sociología, Auguste Comte (5.1.5.). Sin embargo, también se plantearon misiones reformistas democráticas, que se materializaron con la fundación de la Universidad Libre de Bruselas (ULB) (5.1.6.). La propuesta de Comte es analizada a partir del estudio de Martín Serrano (1976). El análisis de Caekelberghs (2011) ha permitido identificar y explicar la misión de la ULB.

En el siguiente epígrafe se presentan las misiones asignadas por el conservadurismo en Europa, concretamente la propuesta realizada por el cardenal Newman para crear una universidad centrada en la formación del *gentleman* católico (5.1.7.). Se investiga su proyecto de universidad en Dublín a partir de sus escritos y se recogen algunas de las ideas de los análisis realizados por Collini (2012) y Morales (1978).

En Estados Unidos (5.2.), también se desarrolló una corriente reformista autoritaria que se proponía la adaptación de los trabajadores a la realidad del sistema industrial (5.2.1.) y otra corriente, impulsada por Horace Mann y la paradigmática Morrill Act, que combinaba cierto autoritarismo con elementos democráticos (5.2.2). La misión planteada por el reformismo autoritario se aborda a partir de los estudios de

Chomsky (2003) y Zinn (2005). La propuesta del reformismo democrático se analiza a partir de algunas fuentes originales y de análisis posteriores realizados por y Cross (1999), Messerli (1972) y, sobre todo, Rudolph ([1962] 1990), entre otros.

Por último, se presentan los conflictos entre las distintas misiones y los vaivenes que sufre la universidad en España, un país en el que la industrialización es testimonial y el retraso agudo (5.3.). En este apartado, el análisis de los documentos oficiales y otras fuentes del periodo se complementa con los aportes realizados por Clavero (2009) y Terrón (1967) sobre el papel que cumplió la enseñanza de derecho; López del Castillo (2008) sobre el control ejercido por Fernando VII en las universidades; Araque Hontangas (2010) y Martínez Neira (2009) sobre la creación de la Universidad Central de Madrid y su reglamentación; Rueda Hernanz (2006) y Moreno González (1988) sobre el Plan Chao de 1873; López de la Cruz (2002) sobre la incorporación de las mujeres a la universidad española; y otros trabajos que abordan aspectos concretos de la universidad española en el siglo XIX.

5.1. Europa

5.1.1. El socialismo utópico: La difusión de un conocimiento científico de la sociedad que sirva para construir un sistema industrial socialista

Las ideas de Henri de Saint-Simon, Charles Fourier y Robert Owen se caracterizan por la fe en que el acceso generalizado a un conocimiento apropiado sería, por sí mismo, suficiente para la transición pacífica a una sociedad con trabajo para todos, abundancia, felicidad y fraternidad⁹⁷. Como se desarrolla en los siguientes apartados, más allá de la posición idealista que compartían los socialistas utópicos, el pensamiento de cada uno de ellos se diferenció en algunos aspectos de relevancia. Cabe destacar que mientras que Fourier abogaba por el estudio de las pasiones para construir desde abajo el socialismo, Saint-Simon y Owen abogaron por el desarrollo de saberes sociales de carácter racional que la sociedad debería asumir para guiar su conducta y adaptarse al desarrollo de un sistema industrial socialista⁹⁸.

5.1.1.1. Saint-Simon: El conocimiento científico y racional de la sociedad, para que las élites industriales educadas organicen un sistema industrial socialista basado en la cooperación intra e interclasista

El conde de Saint-Simon propuso la reorganización de la sociedad a partir del conocimiento científico de sus leyes, de la *fisiología o física social*, en detrimento de la metafísica. El resultado sería el industrialismo, “un orden de cosas sosegado y estable; un orden de cosas proporcionado al estado de los conocimientos y de la civilización”, que sería distinto del liberalismo dominante (Saint-Simon, [s.d.] 1974). El nuevo orden social se fundamentaría sobre la clase productora (o industrialista), que incluía tanto a

los dueños de los medios de producción como a los asalariados, y no sobre las clases que no producen nada (comerciantes, holgazanes...). Uno de los aspectos más distintivos del pensamiento de Saint-Simon respecto al de Fourier y Owen fue su propuesta de crear un partido industrialista que diese forma y aunase la ideología de la futura sociedad y canalizase las aspiraciones de la nueva clase industrial. Los industrialistas más educados y capacitados serían los encargados de administrar la riqueza pública en beneficio de la mayoría social trabajadora.

Saint-Simon (1803) no aceptaba la crítica que los trabajadores lanzaban al poder de la burguesía. Pensaba que “los propietarios, aunque menor en número están más ilustrados que vosotros, y, por el bien general, el poder debe ser distribuido de acuerdo con el grado de ilustración (Ibíd.). Los trabajadores debían conferir a la élite ilustrada los dos grandes instrumentos del poder, el prestigio y la riqueza. Según Saint-Simon, el resultado sería un avance inusitado de las ciencias, lo que haría que su estudio fuese más sencillo, de manera que, progresivamente, aquellos que “sólo pueden dedicar poco tiempo a su educación podrán aprender más y, a medida que aprenden más, reducirán el grado de poder que los ricos ejercen sobre ellos” (Ibíd.). Entretanto, la clase propietaria actuaría en aras del bien común.

5.1.1.2. Fourier: El conocimiento científico de la sociedad a través del estudio de las pasiones, de manera que los humanos puedan liberarlas y construir un sistema agrícola-industrial socialista basado en la asociación voluntaria de los trabajadores

Fourier (1822) criticó los conocimientos heredados por considerar que “el presente estado de privación es el fruto de cien mil años de sistemas sociales” que se han basado en las cuatro ciencias (metafísica, ciencia política, economía y ciencia moral) que “han estado dirigiendo erróneamente” el mundo social.

Un elemento clave en el pensamiento de Fourier es su énfasis en el conocimiento de las pasiones -más que en la razón-, sus usos y funciones, en el devenir de la sociedad. En una línea rousseauiana, lamentaba que “la única técnica que los moralistas saben es la de pervertir la naturaleza humana y la de reprimir los impulsos del alma o los puntos de atracción pasionales sobre la base de que no se adaptan al orden civilizado y bárbaro” (Ibíd.). El “verdadero problema”, añadía, “es, por el contrario, descubrir la forma de escapar del orden civilizado y bárbaro. Este orden está en conflicto con las pasiones e inclinaciones de los hombres, todos los cuales tienden a la unidad, a la asociación interna y agrícola” (Ibíd.). Por ello, trató de desarrollar una ciencia social orientada a descubrir “el cálculo de los destinos sociales, interpretado por la síntesis de la atracción”, es decir conociendo “las leyes de la armonía pasional” (Ibíd.). En un tono provocativo escribió: “Si vuestras ciencias dictadas por la sabiduría sólo han servido para perpetuar la pobreza y el derramamiento de sangre, más bien procúrennos ciencias dictadas por la locura, siempre y cuando calmen la desesperación y alivien las miserias del pueblo” (Fourier, [1808] 1857, p. 224).

El revolucionario galo situó la atracción de las pasiones y su estudio en el centro del programa de cambio social con el objetivo de alcanzar “la tercera y última fase emancipatoria de la historia” (en Chomsky, 1975, p. 23). Si “la primera hizo de los esclavos siervos, la segunda hizo de los siervos asalariados y la tercera consiste en la abolición del proletariado en un acto último de liberación que pone el control de la economía en manos de asociaciones libres y voluntarias de productores [y consumidores]” (en Ibíd.). Fourier favoreció el desarrollo de este modo de organización en la industria agrícola en detrimento de la manufacturera. En consecuencia, el “primer problema de Economía Política”, debería ser “estudiar el modo de transformar en propietarios, cointerésados o asociados a todos los jornaleros” (Fourier, [1822] 1946, p. 141). En apoyo de su teoría, Fourier observó que, desde la infancia, los seres humanos muestran una gran disposición y gusto hacia actividades relacionadas con el mundo del trabajo industrial, ya fuese la tendencia a asociarse, a operar manualmente o a desarrollar la curiosidad y el interés intelectual, entre otras.

5.1.1.3. Owen: El conocimiento científico y racional de la sociedad, para crear un sistema industrial socialista basado en la felicidad, la justicia y la cooperación intra e interclasista.

El utopista británico Robert Owen (1816) pensaba que para transformar la sociedad se requería un sistema educativo que difundiese un saber científico mediante el que “se puede formar el carácter más útil y valioso” (Essay One)⁹⁹. Habría que formar a los jóvenes en los “buenos hábitos”; tendrían que ser “racionalmente educados y su trabajo útilmente orientado”, lo que “les imprimirá un deseo activo y ardiente de promover la felicidad de cada individuo”, además de salud y fortaleza física¹⁰⁰ (Ibíd.). Salud de cuerpo y mente mediante la educación como vía para alcanzar la felicidad, que Owen identifica con el industrialismo.

La visión social del utópico británico se basaba en un acuerdo entre los distintos grupos de la sociedad en torno a una cooperación que sería beneficiosa para todos. Owen escribió en este sentido que “la esencia de la sabiduría en la clase privilegiada será cooperar sincera y cordialmente con los que desean no tocar ni un ápice de las supuestas ventajas que ahora poseen” (Ibíd.)¹⁰¹. Descartaba, por tanto, una transformación profunda en las relaciones de producción. Owen creía que las clases en el poder favorecerían una relación armónica con el resto de la sociedad: “Un poco de reflexión por parte de los privilegiados asegurará esta línea de conducta, de manera que, sin una revolución interna, sin guerra o derramamiento de sangre, sin perturbar prematuramente las cosas existentes, el mundo estará preparado para recibir los principios que solamente han sido calculados para construir un sistema de felicidad” (Ibíd.)¹⁰². La superioridad ética de los principios owenianos y su aparente beneficio para el conjunto de las clases sociales hacía que “estos principios requieran solamente ser conocidos para poder establecerse” (Ibíd.)¹⁰³. El conocimiento introducido “hará evidente al entendimiento que, con mucho, la mayor parte de la miseria con la que el hombre está rodeado puede ser fácilmente disipada y removida”, al tiempo que “con

precisión matemática puede rodearse de las circunstancias que gradualmente aumentarán su felicidad” (Ibíd.)¹⁰⁴.

Los tres autores revisados son revolucionarios en el sentido de que proponen acelerar el cambio social mediante el conocimiento científico para crear una sociedad industrial con una armonía perfecta. Sin embargo, es de destacar que el proyecto de cambio propuesto por Saint-Simon y por Owen tiene componentes autoritarios. Ambos buscaban que la clase industrial (propietarios y asalariados) adoptase el modelo social que ellos mismo habían ideado sobre las supuestas bases objetivas de su ciencia social, que, indudablemente, se apoyaba en valores y principios (subjetivos) que no tenían por qué predominar necesariamente en la sociedad. Por ejemplo, la cooperación entre burgueses y trabajadores podría ser percibida como una imposición contra-natura. El socialismo no se construiría según un programa elaborado desde abajo, sino según el diseño de sus ideólogos. En el caso de Saint-Simon hay otro elemento autoritario, puesto que su propuesta incluía la idea de un gobierno de los sabios conformado por una minoría que poseía las riquezas y las propiedades y, por tanto, la educación formal. Fourier, en cambio, partía de una aproximación democrática al cambio social. Anticipándose al anarquismo kropotkiniano, abogó por construir un socialismo basado en cooperativas y asociaciones libres y voluntarias, a partir de las inclinaciones y pasiones naturales, que serían conocidas y avivadas mediante el estudio y la educación.

Como se ha introducido, más allá de estas diferencias entre los tres pensadores, existía una matriz común: El desarrollo de un sistema industrial armónico a partir de los conocimientos sociales. Predomina una visión idealista y voluntarista basada en el poder de la ciencia y de las ideas para fijar un rumbo social ético. La mera exposición a los conocimientos apropiados permitiría sobreponerse a las miserias materiales y a los conflictos, conduciendo indefectiblemente a una sociedad de cooperación entre las distintas clases sociales, mutuamente beneficiosa.

5.1.2. El anarquismo: La unión de la teoría y la práctica de una manera colectiva y cooperativa, para contribuir a la liberación de los instintos humanos de solidaridad y libertad y organizar la sociedad a partir de la libre asociación de los trabajadores

Las experiencias educativas prácticas de los anarquistas fueron numerosas, especialmente en la formación de los niños y de los trabajadores y campesinos adultos. Pero también participaron en universidades populares, obreras o libres, y en otros proyectos educativos que involucraron a profesores universitarios. A pesar de que las universidades permanecieron generalmente al margen de la clase obrera y los intelectuales anarquistas apenas participaron en las instituciones oficiales, la filosofía educativa, la pedagogía y las ideas libertarias tendrían una gran influencia entre las clases populares de Europa y EEUU durante largos periodos de tiempo.

En los siguientes epígrafes se recogen las propuestas de tres figuras fundacionales como son Bakunin, Kropotkin y Pelloutier.

5.1.2.1. Desarrollar una educación acorde con la naturaleza

La visión anarquista de la sociedad se corresponde con una concepción de la naturaleza humana en la que prima la solidaridad. La referencia obligatoria es *La ayuda mutua factor de evolución* de Piotr Kropotkin ([1890, 1896] 1902). Kropotkin reconoció el valor de las obras de Darwin. Aceptó el principio de la lucha por la existencia y su división en dos formas distintas, la que se produce entre organismos de la misma especie por los recursos limitados y suele conducir a la competencia y, por otro lado, la que tiene lugar contra el ambiente físico (las condiciones naturales desfavorables) y suele conducir a la ayuda mutua entre los organismos de una misma especie. *El príncipe anarquista* enfatizó el segundo aspecto y consideró que la solidaridad es el factor más importante en la evolución, siendo lo que caracteriza a las especies más avanzadas. Mientras que Darwin enfatizaba la competencia, Kropotkin hacía lo propio con la cooperación, pero ninguno negaba la existencia de la otra dimensión.

Más allá del valor científico de las teorías evolucionistas de Darwin y Kropotkin, su importancia radicaba en que ambas tenían implicaciones políticas¹⁰⁵. En el caso de Kropotkin, se observa un vínculo claro entre las leyes de la naturaleza y el modelo de sociedad a crear. La sociedad debe construirse sobre las inclinaciones naturales de las personas, es decir en base a la colaboración. No había que invertirlas como sugerían los darwinistas como Huxley por considerarlas negativas (aunque no Darwin, como se encargó de recalcar Kropotkin). Según Stephen Jay Gould (2007), del trabajo de Kropotkin se deriva la idea de que “ni los poderes aplastantes del Estado centralizado, ni las enseñanzas de odio mutuo y de lucha despiadada que llegaron, adornadas con los atributos de la ciencia, de solícitos filósofos y sociólogos, podrían eliminar el sentimiento de solidaridad humana, profundamente alojada en el entendimiento y el corazón de los hombres, porque se ha nutrido de toda nuestra evolución anterior”^{106/107}.

En la línea de estas reflexiones, Bakunin ([s.d.] 1953, pp. 263-347) abogó por una educación que busca la armonía con la naturaleza, pues “el hombre es naturaleza” y no puede escapar de ella. Criticó el “sueño monstruoso” de separarse, rebelarse y liberarse de la naturaleza y sus leyes, puesto que el humano es un “producto de la naturaleza” y “solamente existe en virtud de esas leyes”. El ser humano no puede ser libre respecto a la naturaleza, pero sí puede aplicar la razón y el conocimiento para “liberarse gradualmente de la hostilidad natural y el aplastamiento del mundo exterior - tanto físico como social” (p. 339).

5.1.2.2. La crítica a los conocimientos establecidos por no corresponderse con las leyes de la naturaleza y por emplearse para un gobierno de sabios que ejerce el control social

El anarquismo planteó el objetivo de dismantlar los principios sobre los que se asentaba el pensamiento de las clases dominantes, mostrando que era ideológico y no científico. Kropotkin y sus seguidores realizaron análisis críticos del darwinismo

biológico y del darwinismo social predominante, entendiendo que se fundaban en interpretaciones erróneas de la obra original de Darwin, con las que se daba rango científico a la inevitabilidad y efectividad de la fuerza, la lucha sangrienta y la guerra continua para el avance de la civilización. Iakov Novikov definió este darwinismo social como “la doctrina de que el homicidio colectivo es la causa del progreso de la raza humana” (en Nasmyth, 1916, p. 7)¹⁰⁸.

Bakunin ([s.d] 2000-2002), observó que el componente religioso del pensamiento dominante se utilizaba para justificar la existencia del gobierno de una minoría *elegida* como algo natural:

“Proclamar como divino todo lo que se halla grande, justo, noble, bello en la humanidad, es reconocer, implícitamente, que la humanidad habría sido incapaz por sí misma de producirlo; lo que equivale a decir que abandonada a sí misma su propia naturaleza es miserable, inicua, vil y fea. [...] Desde el momento que dios, el ser perfecto y supremo, se pone frente a la humanidad, los intermediarios divinos, los elegidos, los inspirados de dios salen de la tierra para ilustrar, para dirigir y para gobernar en su nombre a la especie humana” (p. 20).

El control ideológico no sólo provenía del darwinismo y de la religión. Bakunin (1869) pensaba que “el principio subyacente al poder del Estado” era “la ciencia del gobierno, la ciencia de la administración y la ciencia financiera” con las que las clases privilegiadas, el *gobierno de sabios*, consiguen aumentar su poder y controlar al pueblo:

“¡Una aristocracia del intelecto y la enseñanza! Desde el punto de vista práctico, sería la aristocracia más implacable, y desde el punto de vista social, la más arrogante y ofensiva. Y así sería el poder establecido en nombre de la ciencia. Tal régimen podría paralizar toda la vida y el movimiento de la sociedad. Los científicos [...] querían entremeterse en todo y, como resultado, las fuentes de vida se irían secando bajo su aliento abstracto y aprendido” ((Bakunin, [s.d.] 1978, p. 72).

Bakunin (1869) también criticó el “socialismo burgués” frente al “socialismo democrático”, por demandar solamente “un poco de educación para el pueblo” para hacer que el sistema fuese “menos cruel” y “más embellecido”, manteniendo la división entre los trabajadores manuales y los intelectuales, en lugar de buscar la abolición de la sociedad de clases.

El revolucionario ruso también se opuso a la idea de la dictadura del proletariado, pues “ninguna dictadura puede tener ningún otro objetivo que la autoperpetuación y puede engendrar solamente esclavitud en las personas tolerándola; la libertad sólo puede ser creada mediante la libertad” (en Jewel, 1978). Convencido de la capacidad corruptora del poder, Bakunin afirmó que “o se destruye el Estado o uno debe aceptar la mentira más vil y más terrible de nuestro siglo: la burocracia roja” (en Ibíd.).

5.1.2.3. La propuesta alternativa: Una educación colectiva, teórica y práctica, basada en las leyes de la naturaleza, que facilitará la emancipación intelectual y material de los trabajadores y la revolución anarquista

El proyecto de cambio social anarquista es multidimensional. Plantea crear las condiciones para el desarrollo de los componentes naturales de solidaridad, creatividad y libertad, de manera que los impulsos egoístas quedasen circunscritos por una organización social que orientase a las personas hacia la armonía y la justicia. Desde este punto de vista, la libertad podría ser realizada por una sociedad en la que haya igualdad y solidaridad entre sus miembros, pues, como sostenía Bakunin ([1882] 2000-2002), “no soy verdaderamente libre más que cuando todos los seres humanos que me rodean, hombres y mujeres, son igualmente libres” (p. 54).

Para Bakunin, los elementos clave para el desarrollo de la libertad son la educación y el cambio de las condiciones materiales:

“[La libertad] es el pleno desenvolvimiento y el pleno goce de todas las facultades y potencias humanas para cada uno por la educación, por la instrucción científica y por la prosperidad material, cosas todas que no pueden ser dadas a cada uno más que por el trabajo colectivo, material e intelectual, muscular y nervioso de la sociedad entera” (Ibíd.).

Según el revolucionario ruso, a medida que se produce el desarrollo intelectual, físico y material de manera asociativa (primer momento del cambio), las personas podrán rebelarse contra las autoridades divinas o humanas, individuales o colectivas (segundo momento), para eventualmente llevar a cabo la revolución social, que permita realizar plenamente el potencial de la humanidad (tercer momento) (Ibíd.).

La importancia que Bakunin confirió a la educación se plasmó en el programa revolucionario, donde propuso que “la formación científica y técnica, hasta alcanzar los niveles más altos, será igual y obligatoria para todos” (en Taibo, 2010, p. 34).

Además de tener un carácter cooperativo, la educación anarquista trataría de vincular teoría y práctica. Según Hoselitz (1978), Bakunin propuso una “teoría de la acción política práctica” (p. 13). Kropotkin ([1892] 2005) abogó por la propiedad colectiva de los saberes y la unión indisoluble entre el conocimiento y sus aplicaciones prácticas:

“Todo se entrelaza: ciencia e industria, saber y aplicación. Los descubrimientos y las realizaciones prácticas que conducen a nuevas invenciones, el trabajo intelectual y el trabajo manual, la idea y los brazos. Cada descubrimiento, cada progreso, cada aumento de la riqueza de la humanidad, tiene su origen en la conjunción del trabajo manual e intelectual del pasado y del presente. Entonces, ¿con qué derecho alguien se

apropia de la menor parcela de ese inmenso todo y dice: ‘Esto es sólo mío y no de todos’?” (p. 26).

En Francia, destacó el anarcosindicalista Fernand Pelloutier, secretario de la Federación de las Bolsas de Trabajo de 1895 a 1901, dedicadas a la gestión de los procesos económicos (desde la producción hasta el consumo) al margen de la propiedad privada y de la estatal, protegiendo a los trabajadores, proporcionando trabajo a los desempleados y promoviendo la educación. El fin de estos consejos obreros era “cooperar al progreso moral y material de los trabajadores de ambos sexos” y el medio más apropiado era iniciarles mediante la enseñanza en “los descubrimientos del espíritu humano” (Pelloutier, [s.d.] 2004, p. 78). El inspector general de educación, Edouard Petit, no dudó en afirmar que “se están convirtiendo en las universidades del obrero” (en *Ibíd.*). Un elemento central de la formación era el de valorar y enorgullecerse del trabajo manual, en un contexto industrial en el que al trabajador se le consideraba “un accesorio de la máquina, en lugar de ser un colaborador inteligente” (*Ibíd.*, p. 85). Pelloutier señaló que las Bolsas de Trabajo podían dividirse en dos categorías en función de la formación que ofertaban, unas dedicadas “a la enseñanza profesional, teórica y práctica”, y otras “que, más ambiciosas (precediendo en rigor a todas las demás), añadieron una enseñanza ecléctica, aplicada a conocimientos diversos”, como en Nîmes y París, donde la Asociación Politécnica aportaba los profesores de cursos de mecánica, estenografía, dibujo, química aplicada, contabilidad comercial, derecho comercial e industrial, lenguas extranjeras y otros (pp. 84-85). Los conocimientos debían ser útiles para los trabajadores, tanto “para la lucha que debía mantener la inteligencia contra la materia bruta” (porque les hace respetarse a sí mismos, ser capaces y conscientes del valor de su trabajo, y, por tanto, lo ennoblecen), como para la resistencia a los opresores y el avance hacia la emancipación (p. 88).

5.1.3. Marx y Engels: La unión de la teoría y la práctica de una manera colectiva y solidaria por parte del proletariado, para la transformación revolucionaria de las ideas y de las condiciones materiales, lo que permitirá el desarrollo pleno del potencial humano y la construcción de una sociedad comunista

Algunos de los autores que han analizado el marxismo en relación a la educación y la ciencia son Enguita (ed., 1986), Jerez Mir (1990, 2009), Rosenberg (1974) y Sacristán Luzón (1972, 1978). Otros autores que han informado este capítulo son Eagleton (1999), Hobsbawm (1972), Martín Serrano (1977) y Thompson (1957).

Karl Marx y Friedrich Engels apenas pudieron influir sobre la universidad de su periodo, más allá de generar algunos quebraderos de cabeza entre los profesores conservadores. Sin embargo, sus enseñanzas acabarían por implantarse en la enseñanza superior y su espíritu revolucionario ha permanecido vigente hasta nuestros días a través innumerables movimientos y revueltas estudiantiles. Desde el punto de vista del cambio social, lo que caracteriza al pensamiento de los padres del comunismo es el propósito de superación del capitalismo. A pesar de que abundantes interpretaciones mecanicistas y deterministas sugieran que conferían poca relevancia a la educación y al mundo de las ideas, lo cierto es que Marx y Engels abogaron por un enfoque dialéctico en el que la educación constituía un elemento necesario, aunque no fuese suficiente, para la revolución internacional del proletariado (Martín Serrano, [1977] 2008). Como se desarrolla a continuación, su propuesta se basaba en la unión de la teoría (análisis crítico) y la práctica (praxis revolucionaria) de una manera colectiva y solidaria por parte de los trabajadores, con el objetivo de transformar las ideas y las condiciones materiales. Todo ello, acompañado del pleno desarrollo del potencial de los seres humanos.

5.1.3.1. La elaboración de teoría crítica de la sociedad capitalista y de la apropiación burguesa de la ciencia y la educación por contribuir a la acumulación de capital, a la alienación y a la justificación ideológica del sistema.

Teoría crítica de la sociedad capitalista

Un medio necesario para llevar a cabo la revolución era, según Marx y Engels, la elaboración de una teoría de la sociedad capitalista que girase en torno a las contradicciones existentes y las posibilidades de superación de las mismas. En el mismo análisis del funcionamiento del capitalismo se encontrarían las herramientas para la transformación radical de la sociedad. Marx escribió:

“En nuestros días todo parece lleno de contradicción. Se nos regaló la máquina con el poder maravilloso de acortar y fructificar el trabajo humano, y continuamos hambrientos y extenuados. Las novedosas fuentes de riqueza, por un extraño y

horroroso hechizo, se convirtieron en fuentes de necesidades. Las victorias del arte parecieron cambiarse por las pérdidas del carácter. A la vez que el hombre domina la naturaleza, el hombre se hace esclavo de otros hombres o de su propia infamia. Incluso la luz pura de la ciencia parece incapaz de alumbrar el oscuro rincón de la ignorancia. Todos los progresos e invenciones parecen dotar a las fuerzas materiales de vida intelectual y embrutecer la vida humana dentro de una fuerza material. Este antagonismo entre la ciencia y la industria modernas por un lado, entre la miseria y la disolución por el otro; este antagonismo entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de nuestra época es un hecho palpable, abrumador e incontrovertible” (Marx, 1856)¹⁰⁹.

Teoría crítica de la apropiación capitalista de la ciencia y la educación

a) La ciencia y la educación al servicio de la acumulación de capital

Marx ([1867-1885] 1959a) explicó en *El capital* que un factor esencial en la reproducción del capitalismo y el aumento de la tasa de ganancia era que la ciencia, al igual que la plusvalía, estaba siendo apropiada por la burguesía: “La ciencia es separada del trabajo como potencia independiente de producción y aherrojada al servicio del capital” (p. 215)... “La ciencia no le cuesta al capitalista absolutamente ‘nada’, pero ello no impide que la explote. El capital se apropia la ciencia ‘ajena’, ni más ni menos que se apropia el trabajo de los demás” (p. 279). Marx observó que la productividad del capitalismo derivaba en buena medida de la incorporación del trabajo mental colectivo - la ciencia- al proceso productivo y a los circuitos de acumulación capitalista (Ibíd., p. 1013).

El pensador alemán también explicó la rentabilidad de la ciencia para el capitalista en los siguientes términos: “El producto del trabajo mental –la ciencia- siempre se encuentra muy por debajo de su valor, debido a que el tiempo de trabajo necesario para reproducirlo no tiene relación alguna con el tiempo de trabajo necesario para su producción original” (Marx, 1863).

Marx puso el acento en el desarrollo de un proceso de mercantilización del conocimiento con consecuencias multidimensionales. Por ejemplo, pensaba que también tenía incidencia sobre la producción intelectual de los profesores, quienes realizaban compendios de sus conferencias que lanzan al “mercado general como ‘mercancías’” (Ibíd.).

Marx tuvo en cuenta la mercantilización del conocimiento y las condiciones sociohistóricas en las que se producía, cuando decidió oponerse al punto del programa del Partido Socialista en el que se defendía la gratuidad de la educación superior. Creía que la misión establecida de la universidad era beneficiar a la burguesía y que, por ello, era preferible que las clases trabajadoras –excluidas de la universidad- no la financiaran mediante sus impuestos. El Manifiesto Comunista defendía la educación gratuita para todos los niños en escuelas públicas por ser aplicable en “los países más avanzados”

(Marx & Engels, [1848] 2000, p. 64), pero Marx no veía viable universalizar la formación a nivel universitario en el contexto del capitalismo industrial del siglo XIX:

“Si en algunos estados las instituciones de educación superior fuesen gratuitas, ello solo significaría que las clases altas mantendrían su educación a costa del bolsillo de los impuestos de la comunidad” (en Negrete, 2013).

b) Los usos alienantes de la ciencia

Antropológicamente, el efecto que más preocupó a Marx fue la alienación, el proceso deshumanizante en el que las personas se desprenden de su propia naturaleza a causa de la distorsión que crean las instituciones capitalistas. Marx (1959a) se refirió a la alienación intelectual que generaban las relaciones de producción capitalistas y la apropiación burguesa de la ciencia: “cuando el capital pone a la ciencia a su servicio, impone siempre la docilidad a la rebelde mano del trabajo” (p. 247).

Esta enajenación se produce cuando se toma como interés propio lo que es inducido. Marx y Engels ([1846] 1974) observaron que la burguesía orientaba los saberes sociales hacia la justificación del sistema capitalista y el ocultamiento de las contradicciones:

“La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual [intelectual], lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente [intelectualmente]” (p. 50).

Según los promotores del comunismo, “las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes” (Ibíd., pp. 50-51). Es por ello que las ciencias sociales burguesas presentan el orden social como algo *natural* y el único posible, sin que necesariamente busquen engañar (aunque también recurra a la mentira).

Marx conocía bien el sistema universitario alemán, al haber estudiado derecho en Bonn y Berlín, donde se unió a los hegelianos de izquierda liderados por el profesor Bruno Bauer. Su tesis doctoral fue duramente criticada por los profesores conservadores, especialmente por su ateísmo y por defender la superioridad de la filosofía respecto a la teología. Sin embargo, en 1841 procedió a su defensa en la Universidad de Jena -más liberal- y recibió el grado de doctor. Quiso seguir con la carrera universitaria y ganarse la vida como profesor en Bonn, pero la expulsión de Bauer en 1842 por sus visiones políticas y religiosas y el ambiente de censura y represión, llevó a Marx a abandonar la carrera académica (Sacristán Luzón, 1983). El pensador germano denunció la intolerancia, la competitividad y la función propagandística de los profesores, quienes, al proporcionar una visión partidaria de la realidad, contribuían a los intereses de la clase dominante a la vez que a su propia gloria personal. Retóricamente, se preguntó: “¿Quién puede desear convivir siempre con estos

espíritus fétidos, con estas gentes que no estudian más que para pregonarlo desde las cuatro esquinas del mundo?” (en Ibíd.).

Engels también lanzó críticas a los profesores universitarios, concretamente a los socialistas “de cátedra”, por no ser dialécticos y omitir del análisis las contradicciones fundamentales del capitalismo: “Las contradicciones reales engendradas por el método de producción se han tornado tan evidentes, que ninguna teoría puede seguir ocultándolas, a excepción de ese amasijo profesoral del socialismo de cátedra, el que no es ya una teoría sino una tontería” (Engels, 1886). O, según escribió unos años después, “lo que les falta a estos señores es dialéctica. Nunca ven otra cosa que causa por aquí y efecto por allá [...] Para ellos Hegel nunca existió” (Engels, 1890).

5.1.3.2. Actuar sobre la educación y los conocimientos al tiempo que sobre el mundo material, para llevar a cabo el cambio revolucionario integral

La pregunta que se hacen Marx y Engels es cómo *superar* las contradicciones sociales, la propia sociedad de clases y construir el comunismo. Como desarrolla Martín Serrano ([1986] 2004, pp. 39-58), los autores del manifiesto Comunista llegaron a la conclusión de que la emancipación de los trabajadores no sería posible si se actuaba solamente sobre la conciencia o solamente sobre el mundo material. Las ideas no pueden transformar por sí mismas una sociedad fundada en la desigualdad material, pero los cambios materiales tampoco imponen mecánicamente una nueva conciencia revolucionaria, pues las mentalidades de una época están arraigadas a nivel afectivo y tienden a cambiar más lentamente. Marx no niega el iluminismo, sino que lo convierte en dialéctico. Sigue creyendo que la educación debe contribuir a que el ser humano desarrolle el potencial de su naturaleza para alcanzar la transformación social, pero añade que, para que la cultura pueda desplegarse, es necesario cambiar al mismo tiempo las relaciones de producción en función de un análisis de clase social. . Por ejemplo, lejos de determinismos, Engels escribió que “las teorías políticas, legales, filosóficas, las ideas religiosas... ejercen su influencia sobre las luchas históricas y en muchos casos preponderan en determinar su forma” (en Thompson, 1957).

Marx señaló la dificultad del cambio revolucionario desde una perspectiva dialéctica en los siguientes términos:

“Cit. *Marx* dijo que había una dificultad peculiar relacionada con esta cuestión. Por un lado, se requiere un cambio de las circunstancias sociales para establecer un sistema educativo adecuado, por otro lado se requiere un sistema educativo adecuado para lograr un cambio de las circunstancias sociales; debemos, por tanto, comenzar donde estábamos” (International Workingmen’s Association, 1869).

La dificultad estribaba en cómo salir del círculo vicioso. La clave radicaba, según Marx y Engels, en que los trabajadores, se apropiasen colectivamente del conocimiento para, de una manera compartida, unir la teoría con la praxis

transformadora, en concordancia con el potencial humano, un tema que se aborda a continuación.

5.1.3.3. La unión de la teoría y la práctica revolucionarias de una manera colectiva y solidaria, para el desarrollo pleno del potencial humano

La construcción de una sociedad comunista requeriría la apropiación colectiva de la ciencia y el conocimiento. Según Martín Serrano (2011, p. 21), el marxismo propone un cambio sociohistórico (material y cultural) fundado en la solidaridad y el uso compartido de los conocimientos que permitiese la interrelación de la teoría y la práctica¹¹⁰.

Engels y Marx detectaron una tendencia en la que el capitalismo va progresivamente monopolizando la propiedad, la riqueza y el poder a costa de una mayor desposesión, pauperización y explotación de los trabajadores. Según los autores comunistas, se trata de un proceso de creciente sometimiento que, al mismo tiempo, proporciona herramientas para la liberación. El conocimiento científico y filosófico produce avances que son apropiados por la burguesía, pero que también pueden ser apropiados, aunque sea parcialmente, por la clase obrera para liberarse. Por ejemplo, Marx y Engels ([1848] 2000) escribieron que en las luchas permanentes de la burguesía, ésta “se ve forzada a apelar al proletariado, a reclamar su ayuda y a arrastrarle así al movimiento político. De tal manera, la burguesía proporciona a los proletarios los elementos de su propia educación, es decir, armas contra ella misma” (p. 43)¹¹¹. Además, conforme el capitalismo se tornase monopólico, el deterioro de las condiciones materiales empujarían a los obreros a desarrollar su propia conciencia de clase. Para el marxismo, la emancipación plena de la conciencia solamente será posible en una sociedad comunista, pero, entre tanto, los trabajadores irán desarrollando su propia conciencia para sobreponerse a las situaciones de privación intelectual, miseria económica, explotación y abuso. La teoría tendría que vincularse con el mundo real mediante un análisis certero de la sociedad capitalista que permitiese pensar una praxis adecuada al objetivo revolucionario; y cuando, al mismo tiempo, la praxis y el cambio material influyesen sobre la teoría y el pensamiento¹¹².

Según escribe Marx ([1845] 1888) en sus tesis sobre Feuerbach, “el defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluido el de Feuerbach- es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, como práctica”. De ahí que Marx sostenga que “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modo el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”. Para Marx, la validez de la teoría se pone a prueba en la práctica, pues “el problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o

irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico”. Según Marx, “lo primero que hay que hacer es comprender” y criticar teóricamente la realidad social “en su contradicción y luego revolucionarla prácticamente eliminando la contradicción”.

Marx (1844) señaló los vínculos estrechos entre la filosofía y la clase obrera en el proceso revolucionario teórico-práctico en su *Crítica de la Filosofía del Derecho*: “Así como la filosofía encuentra en el proletariado sus armas materiales, el proletariado encuentra en la filosofía sus armas espirituales”. Marx sostenía que “es cierto que el arma de la crítica no puede sustituir a la crítica de las armas, que el poder material tiene que derrocarse con el poder material, pero también la teoría se convierte en poder material tan pronto como se apodera de las masas”. Y concluía subrayando que “la teoría es capaz de apoderarse de las masas cuando argumenta y demuestra *ad hominem*, y argumenta y demuestra *ad hominem* cuando se hace radical. Ser radical es atacar el problema por la raíz. Y la raíz, para el hombre, es el hombre mismo”. El objetivo sería la generación de una vida social en la que el ser humano pudiese desarrollar todas sus capacidades en colaboración con los demás. En ese momento, la filosofía sería realizada con “la abolición del proletariado” y el proletariado sería abolido con la “realización de la filosofía”. En un movimiento dialéctico perfecto, la filosofía contribuiría a la superación de las condiciones materiales del capitalismo, creando unas nuevas condiciones para las que el análisis crítico marxista dejaría de tener validez.

La concepción del conocimiento y del cambio social que se ha expuesto corresponde al trabajo de Marx y Engels, pero no pueden olvidarse las innumerables desviaciones y escuelas dogmáticas que llevaron al propio Marx a exclamar aquello de *yo no soy marxista*. Como se muestra en el capítulo dedicado a la Unión Soviética, el marxismo se utilizó para imponer una misión totalitaria y anti-humanista.

5.1.4. The Working Men’s College: Proporcionar una educación liberal, humanista, espiritual y cooperativista, para crear una sociedad basada en cooperativas y en el socialismo cristiano

Hacia mediados del siglo XIX nació un movimiento con una visión del mundo revolucionaria, aunque con elementos, estrategias y métodos educativos distintos a los de otros movimientos. El socialismo cristiano emergió íntimamente ligado al cooperativismo del socialismo utópico francés y británico, así como al reformismo Cartista (sufragio universal masculino). Según Harrison (1952, p. 13), su novedad residía en que proponía un cambio social integral, pero sin recurrir a la insurrección, como en las revueltas de 1848, ni a la acción política a la que consideraba poco efectiva, ni tampoco al gradualismo que abogaba por la acumulación progresiva de reformas. La propuesta alternativa consistía en educar a los trabajadores para la práctica del asociacionismo.

Frederick D. Maurice fundó, junto a Frederick J. Furnivall, el *Working Men’s College* a tal efecto en 1854, estableciendo también el *Working Women’s College* una

década después, junto a Frances Martin. La nueva institución, dirigida por gentlemen graduados en Oxbridge como Ruskin, Ludlow, Hughes, Walsh, Brewer y Litchfield, además de los dos fundadores, abrió las puertas de la educación superior a los adultos de las clases trabajadoras, impartiendo clases fuera de la jornada laboral. El primer curso se matricularon 176 estudiantes.

Según reconocieron los propios profesores, existían precedentes educativos de formación de la clase trabajadora en Inglaterra, como los *Mechanic's Institutes* (Litchfield, 1902). El *College* se distinguiría por su renuncia a dedicarse a la formación técnica, privilegiando la educación liberal humanística, el cooperativismo y la espiritualidad (Ibíd.). El profesor R. B. Litchfield señaló que una característica central del *College* era que rechazaba la idea de que el valor de la educación dependiese de “su utilidad en relación con los negocios o la profesión de un hombre, o en otras palabras, de ayudarlo a ‘salir adelante’”, aunque reconocía haber subestimado la importancia de la formación técnica (Ibíd., p. 7)¹¹³. Litchfield hizo referencia también a la crítica que Maurice dirigió a las voces que abogaban por educar a los trabajadores bajo la promesa de “asciende fuera de su clase”, cuando “sabemos que esta ambición, [...] puede tener éxito en sólo uno de cada diez mil casos” (Ibíd.)¹¹⁴.

Maurice sintetizó la visión educativa del *College*, señalando que entender que “las operaciones del comercio y de la industria deben estar bajo una ley moral -una ley relativa a las relaciones de los hombres entre sí-, nos obliga a considerar que los estudios sociales, políticos, o para usar una frase más general, los estudios *humanos* constituyen la parte principal de nuestra educación” (en Harrison, 1952, p. 20)¹¹⁵. La ley moral provenía de Dios y estaba basada en “el entendimiento entre nosotros” (en Ibíd.)¹¹⁶, o, en palabras de Litchfield (1902) en “el principio de ayuda mutua y mutua obligación” (p. 8)¹¹⁷. Los llamados “Promotores”, entendían que la cooperación era un principio clave tanto del socialismo como del cristianismo, opuesto a la competitividad reinante, y que lo que debía hacerse era combinar ambas corrientes porque, según escribió Maurice, “el socialismo Cristiano es en mi mente la afirmación del orden de Dios” (en Harrison, 1952, p. 9)¹¹⁸. Existían, por tanto, importantes implicaciones prácticas en la propuesta del *Working Men's College*.

Según recogía la revista del *College* en 1862, la institución debería consistir en “un cuerpo de hombres reunidos juntos para el bien general [...], una comunidad asociada para la educación en el compañerismo” (en Ibíd., p. x)¹¹⁹. Los trabajadores aprenderían y reflexionarían sobre sus derechos y condiciones de vida, pero no sólo eso. El *College* pretendía encarnar e instaurar en la práctica los principios cooperativistas, de manera que allí se pudiese adquirir la capacitación para el establecimiento de nuevas cooperativas de trabajadores que vendiesen sus propios productos directamente al consumidor. Otro destacado profesor y socialista cristiano, Tom Hughes escribió sobre la perspectiva idealista de transformación social que habían asumido al fundar la universidad: “Yo también estaba convencido de que lo único que teníamos que hacer era proclamarlo [el asociacionismo] y fundar una asociación o dos, con el fin de

convertir a toda Inglaterra [...], así de llano me parecía todo el asunto” (en Ibíd., p. 13)¹²⁰. El proceso no era tan mecánico, según explicó el propio Hughes en 1886:

“Las disputas y las holgazanerías y las trampas y la incompetencia de los trabajadores en las Asociaciones de Londres [...] han convencido a Mr. Maurice de que tenían que ser educados antes de que fueran capaces del auto-control, la firmeza y la obediencia, que son absolutamente necesarias en una Asociación para la producción” (en Ibíd., p. 15)¹²¹.

La propuesta del *College* fue seguir educando en los principios y la práctica del cooperativismo para que, más lentamente y con menor intensidad de lo previsto, pudiese dar sus frutos. Además, es de destacar que, como los primeros socialistas utópicos, los socialistas cristianos vieron conveniente una colaboración interclasista. Según Litchfield (1902):

“Su plan era conseguir cuerpos de trabajadores en los diferentes oficios para formar asociaciones autogobernadas, que vendiesen el producto de su trabajo directamente al público. El movimiento se extendió y se pusieron en marcha muchas de estas asociaciones. Algunas tuvieron bastante éxito y duraron muchos años; otras se quedaron a la cola, siendo el principal obstáculo para el éxito la dificultad para asegurar una gestión eficaz, cuando los propios trabajadores eran gerentes o se encargaban de los nombramientos. Por lo tanto, ese tipo de cooperación no tuvo un éxito permanente. Pero la unión del esfuerzo social común de un grupo de hombres procedentes de clases bastantes diferentes fue fructífera y positiva” (p. 4)¹²².

La iniciativa de los socialistas cristianos fue paradigmática en el Movimiento de Educación Adulta y el Movimiento de Extensión Universitaria, que se expandió desde Cambridge, Oxford y otras universidades en la década de los 70 y que contribuiría a la creación de la *Worker's Educational Association* en 1902.

5.1.5. Comte: Desarrollar la ciencia social positiva, para la subordinación del conocimiento y de las personas al capitalismo industrial

Este epígrafe sintetiza algunas de las aportaciones del estudio que ha realizado Martín Serrano (1976) de la obra de Auguste Comte, quien se erigió como el principal adversario intelectual del ideal transformador de la Ilustración. Comte escribe en un momento en el que la incipiente burguesía industrial se apoya en la Restauración borbónica como forma de gobierno en la que poder llevar a cabo una planificación estatal centralizada que permitiese reorganizar la producción, en base a las nuevas tecnologías industriales, al servicio de la acumulación de capital. Martín Serrano argumenta que, con su “física social”, Comte propuso un conocimiento social que es a la vez predictivo e interventor. En respuesta a la utopía iluminista, el sociólogo francés planteó una contra-utopía vacía de humanidad en la que la sociedad transitaría hacia un sistema industrial dirigido por la burguesía industrial a partir de la ciencia social.

Comte abogó por abandonar el conocimiento social basado en los principios (o los valores) por un conocimiento positivo (o científico, objetivo y libre de valores) con el propósito de transformar tanto la naturaleza (humana y ambiental) como el sistema social de acuerdo con los intereses políticos y económicos de la gran burguesía industrial. El Padre de la Sociología argumentaba que la Ilustración, con su énfasis en la libertad, la solidaridad y la igualdad no ofrecía más que un conocimiento metafísico que solamente contribuía a frenar el progreso, es decir el desarrollo de la sociedad industrial y su gestión “científica”. En la futura sociedad distópica prevalecería una tecnocracia, que solamente podría nacer y reproducirse si la dignidad humana era desahuciada. La sociología anti-humanista de Comte permitiría establecer los mecanismos para controlar a los trabajadores y explotar la naturaleza. Con este cambio, las sociedades occidentales perdieron la armonía con la naturaleza y devinieron anti-naturales.

Comte observó que, tras una etapa teológica, la sociedad había pasado a basarse en el conocimiento metafísico de la Ilustración y propuso/predijo el cambio hacia una nueva etapa histórica en la que reinase el conocimiento positivo. Los saberes ilustrados basados en “el dogma de la libertad ilimitada de conciencia” y en principios éticos como la igualdad no resultaban apropiados para conocer y organizar la sociedad industrial en ciernes (en *Ibíd.*, p. 30). Se requería alcanzar un estado positivo, tanto de los conocimientos como de la sociedad, en un perfecto isomorfismo. Comte introdujo la idea, retomada por Marx, de que el cambio sólo es posible cuando se dan las condiciones objetivas adecuadas, lo que le permitió plantear un programa de cambio social basado en el progreso, al que concebía estrictamente como productividad y desarrollo industrial. El conocimiento positivo se basaría en la evacuación de los valores y en una supuesta objetividad absoluta, en “el descubrimiento de la realidad objetiva utilizando un método que nos permitía salir *fuera* de la mente”, en palabras de Wallerstein (1996, p. 14). Este tipo de conocimiento buscaría el ajuste de las mentalidades a las necesidades del capitalismo industrial. Según Comte:

“El fin más difícil e importante de nuestra existencia intelectual consiste en transformar el cerebro humano en un espejo exacto al orden exterior. Es solamente así que aquélla pueda llegar a ser la fuente directa de nuestra unidad total, ligando la vida afectiva y activa a su común destino” (en Martín Serrano, 1976, p. 72).

Un conocimiento funcional al sistema que permitía el desarrollo del poder espiritual para el control social:

“Los individuos y las clases tienen que ser dirigidos por dogmas generales, iniciados en la educación social y reproducidos por el poder espiritual en la vida real. La necesidad de adoctrinamiento crece... al ser la clasificación de los individuos infinitamente más móvil... cuando las condiciones [de vida] tienden a distribuirse conforme a las aptitudes individuales... La acción del poder espiritual se hace entonces cada vez más indispensable para establecer y perpetuar una clasificación social conforme al espíritu del sistema” (en *Ibíd.*, pp. 77-78).

El objetivo liberal de la felicidad como autorrealización desaparece para identificarse con una seguridad basada en la obediencia.

“Qué dulce es obedecer cuando se disfruta de la felicidad... de estar convenientemente eximidos de la urgente responsabilidad de la dirección general de nuestra conducta por sabios y valiosos dirigentes” (en *Ibíd.*, p. 95)

La ignorancia es la felicidad, parece estar sugiriendo Comte. El pueblo debe someterse y dejar las decisiones en manos de las clases dominantes. Habría que centrarse especialmente en la educación del proletariado:

“Entre los proletarios es donde deberá mejor realizarse esta universal propagación de la instrucción positiva...; se ha argüido, con razón..., que la vulgarización especulativa tiende a agravar el desorden actual, desenvolviendo la funesta disposición, ya demasiado pronunciada, al desclasamiento universal..., por lo que respecta a los estudios positivistas, sabiamente concebidos y convenientemente dirigidos, no implican en absoluto tal influencia; aliándose y aplicándose... a todos los trabajos prácticos, tienden... a inspirar el agrado, ennobleciendo su carácter... o endulzando sus defectos penosos; conducen... a una sana valoración de las diversas posiciones sociales y de las necesidades que les corresponden y disponen a creer que la felicidad real es compatible con cualesquiera condición, con tal que sean honorablemente cumplidas y razonablemente aceptadas” (en *Ibíd.*, p. 82).

Comte era consciente de que el proceso de sometimiento no sería automático, por lo que el Estado, los sociólogos y los publicistas deberían ejercer de mediadores cognitivos:

“El sociólogo debe inspirar la labor de los publicistas, cuya misión consiste en servirse de los nuevos medios de comunicación para que los cambios, que son inevitables, les parezcan deseables a quienes van a padecer la miseria, el cansancio, la enfermedad y la infelicidad que son los costos inevitables del progreso” (en *Ibíd.*, p. 145).

Así, mediante el control del conocimiento y de las ideas, quedaron sentadas las bases para el desarrollo del capitalismo industrial en alianza con el Estado.

5.1.6. Université Libre de Bruxelles: La libertad académica y la enseñanza del amor práctico a todo tipo de personas, para la felicidad, la colaboración y el desarrollo de la humanidad

Caekelberghs (2011) ha proporcionado un análisis de una de las innovaciones en la educación superior más significativas, como fue la fundación de la *Université libre de Bruxelles* en 1834, poco después de la independencia de Bélgica que provocó, inicialmente, una gran desorganización educativa. Tras la reciente creación de la Universidad Católica de Malinas por los obispos, el filántropo Auguste Baron y el abogado Pierre-Théodore Verhaegen impulsaron un plan establecer una universidad

basada en el principio de libertad, que alojaría a intelectuales krausistas, masones, algunos socialistas y mujeres (en la facultad de farmacia) (Ibíd.). En el discurso de inauguración Baron expuso la misión liberadora de la nueva universidad:

“Juramos inspirar a nuestros alumnos, sea cual sea el objeto de nuestra enseñanza, el amor práctico de los hombres hermanos, sin distinción de casta, opinión o nación; juramos enseñarles a consagrar sus pensamientos, sus trabajos, sus talentos de cara a la felicidad y a la mejora de sus conciudadanos y de la humanidad” (Baron, 1834)¹²³.

La Universidad Libre sufrió ataques gubernamentales y eclesiásticos por su vigorosa defensa de la libertad de conciencia y el libre examen de todos los temas. Los impulsores de la universidad no sólo pensaban que no había incompatibilidad con la fe, sino que los principios en los que se fundaba la institución favorecían el desarrollo espiritual católico: “El hombre no puede ser digno de las funciones que se le encomiendan por Dios en la naturaleza si no es mediante el libre desarrollo del pensamiento. El pensamiento es su campo, su elemento, es su vida”. La visión de la universidad era que “la religión católica es la religión de la moralidad pura necesaria para el bien de la sociedad” (en Caekelberghs, 2011)¹²⁴.

La ULB estaba a favor del pensamiento religioso, pero en contra del dogmatismo y defendía la tolerancia (Ibíd.). Charles Graux definió el principio del libre examen escribiendo que “no es sólo la negativa a aceptar el dogma como fuente de la verdad científica, es una libertad de igualdad que se asegura a los sistemas divergentes” (en Ibíd.)¹²⁵. El consejo de administración de la universidad también entró en conflicto con los profesores y los alumnos. Preocupado por la posibilidad de perder alumnos de la burguesía liberal, en 1894 el consejo bloqueó la contratación de Elisée Reclus, profesor de geografía, militante anarquista y masón. Los estudiantes protestaron a razón de los principios fundacionales de la institución, presentando una moción de censura contra el consejo por esta “infracción contra la libre investigación” (en Ibíd.). Diecisiete colectivos universitarios firmaron un documento en el que no reconocían “a ninguna autoridad el derecho de defenderles de pensar lo que quieran y de declarar lo que piensan, haciendo caso omiso a las amenazas del administrador-inspector” (en Ibíd.)¹²⁶. Así fue: Reclus impartió clases durante todo el curso en un local cedido por filántropos. Algunos masones progresistas de la ULB fundaron *L'École Libre d'Enseignement Supérieur*, conocida como *Université Nouvelle*, donde Reclus siguió enseñando, y que se fusionó con la ULB tras la Primera Guerra Mundial.

La movilización y la presión surtieron efecto. El mismo año, 1894, el consejo de la universidad reformó los estatutos, añadiendo los principios fundamentales que había defendido la comunidad universitaria. El primer artículo establece que “la Universidad Libre de Bruselas funda la enseñanza y la investigación en el principio del libre examen. Se postula, en toda materia, el rechazo al argumento de autoridad y la independencia de juicio” (en Ibíd.)¹²⁷. Según el segundo artículo, “la Universidad basa su organización en la democracia interna, la independencia, la autonomía y la solidaridad” (en Ibíd.)¹²⁸,

indicándose que “la democracia interna postula la garantía del ejercicio de las libertades fundamentales dentro de la Universidad y de la vocación de los órganos integrantes de la comunidad universitaria a participar, con poder deliberativo, en la gestión de la Universidad y el control de esta gestión” (en Ibíd.)¹²⁹. Ese día se cantó con júbilo el himno combativo, humanista e ilustrado de la universidad. Escrito por George Garnir en 1890 a petición de los estudiantes para sustituir a un himno anterior escrito por un profesor con el que estaban en conflicto, *Le Semeur* (El Sembrador) (Garnir, 1890)¹³⁰.

5.1.7. El Cardenal Newman: La fundación de una universidad católica en Dublín que enseñe el conocimiento universal y armonice la razón con la fe, para formar al gentleman católico como líder social

Una de las iniciativas más destacadas fue, como señala Collini (2012), el quijotesco intento del Cardenal John H. Newman de fundar en Dublín una universidad eminentemente católica y, por tanto, ajena a las tradiciones culturales inglesas. Además del análisis de Collini (Ibíd) sobre la obra de Newman, pueden destacarse los estudios de Highton (2012), Morales (1978), Morales Marín (1990) y Rothblatt (1997). Estos trabajos, así como los textos de Newman que se han revisado en este epígrafe, indican que la universidad ideada por Newman se vertebraría en torno a la religión, la alta cultura y el conocimiento liberal *per se*, como elementos que permitirían cumplir su misión de formar al gentleman católico para aumentar la obediencia de los mortales hacia Dios.

El análisis que sigue muestra que, en el contexto del avance de la secularización, Newman ([1853] 1873) propuso una universidad dedicada a una enseñanza basada en el *bios theoretikos* contemplativo y el *amor sciendi*, así como en la unión de la fe y la razón, desde la subordinación de la segunda. El fundamento de la educación sería la enseñanza del conocimiento universal *per se*. Sin embargo, no concebía la teoría y la práctica como dimensiones desvinculadas, sino que pensaba que la formación religiosa e intelectual generalista está inextricablemente unida con la buena práctica terrenal. El conocimiento produciría, de manera natural, un crecimiento intelectual que sería útil en la vida práctica, ya fuese en las profesiones o en la actitud y conducta pública del gentleman católico. Newman concibe la educación universitaria como un instrumento para controlar la naturaleza humana y dirigirla hacia Dios, de manera que se elevase el tono intelectual de la sociedad en el sentido determinado por la religión católica. Los gentlemen católicos receptores de la educación universitaria, saldrían preparados para liderar la sociedad ejerciendo influencia sobre las masas y combatiendo la desobediencia y la rebelión contra Dios y las autoridades sociales.

5.1.7.1. La enseñanza del conocimiento universal *per se*

Newman ([1853] 1873) comienza su libro de las conferencias con un párrafo frecuentemente citado en el que señala que la universidad,

“es un lugar donde enseñar conocimiento universal. Esto implica que su objeto es, por una parte, intelectual, no moral, y, por otra, que consiste en la difusión y extensión del conocimiento en lugar de su avance. Si su objeto fuese el descubrimiento científico y filosófico, no veo por qué una universidad debería tener estudiantes; si fuese la formación religiosa, no veo cómo podría ser la sede de la literatura y la ciencia” (p. ix)¹³¹.

Según Newman, el conocimiento universal “es valioso por lo que su misma presencia en nosotros hace por nosotros a la manera de un hábito, aunque no se convierta en nada ulterior, ni esté al servicio de ningún fin directo” (p. 104)¹³².

5.1.7.2. La armonización de la razón con la fe

Para Newman, la conciencia es distinta de la razón y superior a ella, teniendo un carácter puramente religioso. Según expuso en un sermón, “concibo que el objeto de la Santa Sede y de la Iglesia Católica en el establecimiento de universidades es reunir las cosas que estaban en el comienzo unidas por Dios y han sido separadas por el hombre [...]. Quiero que el intelectual seglar sea religioso y que el devoto eclesiástico sea intelectual” (Newman, [1857] 1909, pp. 13-14)¹³³. Pero no en igualdad de condiciones: “Conciencia y razón sujeta a la conciencia: he aquí los dos poderosos instrumentos que, bajo la gracia, transforman al hombre” (en Morales, 1978, p. 550). Según el análisis de Morales (1978), en el pensamiento de Newman, “la conciencia obediente lleva a Dios, y Dios descubre al hombre las vías que la conciencia ha de transitar para reconocerle a El y entenderse a sí misma” (p. 588).

Newman ([1853] 1873) observa que la razón no está siguiendo la dirección adecuada, porque “se considera a sí misma [...] independiente y suprema; sin necesidad de la autoridad externa” (p. 181)¹³⁴. En esta situación, solamente queda orientar a los seres humanos hacia la obediencia mediante la educación, es decir, mediante “la importante ayuda que proporciona el cultivo intelectual para nosotros en el rescate de las víctimas de la pasión y de la voluntad propia” (Ibíd.)¹³⁵. Se trataría de un sistema de enseñanza que dirigiese “la conciencia y la conducta” de los individuos (p. 183)¹³⁶.

Aunque se posicionó a favor de la tolerancia, para lograr su fin educativo, Newman abogó abiertamente por la difusión del catolicismo y la censura de las ideas desvinculadas de la religión católica: “Dado que toda la enseñanza académica debe estar en armonía con los principios de la religión católica, los profesores estarán obligados no solamente a no enseñar nada contrario a estos principios, sino a aprovechar la ocasión que le brindan los temas tratados, para señalar que la Religión es la base de la ciencia y para inculcar el amor a la religión y a sus deberes” (Newman, 1896, p. 80)¹³⁷. Si la razón debe estar subordinada a la fe católica, se entiende que, un año después, escribiese que “una universidad [...] que rechace profesar el credo católico, es [...] hostil tanto a la iglesia como a la filosofía” (Ibíd., p. 270)¹³⁸.

5.1.7.3. El cultivo del intelecto del gentleman para elevar el tono intelectual de la sociedad e influir sobre la población para que sea más obediente

Como se ha introducido, esta educación del conocimiento universal basado en las verdades teológicas apoyadas por la razón, produciría resultados prácticos:

“Si [...] el intelecto es una parte tan excelente de nosotros, y su cultivo tan excelente, no sólo es hermoso, perfecto, admirable y noble en sí mismo, sino que en un sentido verdadero y alto debe ser útil para quien lo posee y para a su alrededor; no útil en un sentido bajo, mecánico o mercantil, sino como difusión del bien, o como una bendición, o un regalo, o poder, o un tesoro, primero para el propietario, y luego, a través de él, para el mundo. Digo, pues, que si una educación liberal es buena, debe necesariamente ser útil también” (Newman, [1853] 1873, p. 164)¹³⁹.

Mediante esta educación, el gentleman se formaría en la “cortesía, propiedad y pulido de la palabra y de la acción” (Ibíd., xvi)¹⁴⁰, y desarrollaría “un intelecto cultivado, un gusto delicado, una mente sincera, equitativa, desapasionada, unos modales y un comportamiento noble y cortés en la manera en la que se dirige la vida” (Ibíd., p.120)¹⁴¹.

En términos más generales, Newman escribe que “si un fin práctico debe ser asignado a un curso de la universidad, yo digo que es el de formar buenos miembros de la sociedad” (P. 177)¹⁴². Esta formación universitaria “tiene por objeto elevar el tono intelectual de la sociedad, el cultivo de la mente pública, y la purificación del gusto nacional” (Ibíd.)¹⁴³.

Esta educación “prepara para ocupar cualquier cargo con crédito y para dominar cualquier tema con facilidad” (Ibíd, p. 178)¹⁴⁴. Además, capacitaría al gentleman para ejercer influencia sobre la sociedad. El estudiante aprendería a “cómo lanzarse a sí mismo sobre el estado de ánimo de otros, la forma de poner ante ellos su propia mente y cómo influir en ellos” (Ibíd., p. 178)¹⁴⁵. La universidad se dedicaría “a suministrar los principios verdaderos al entusiasmo popular y objetivos fijos a la aspiración popular, a ensanchar y dar sobriedad a las ideas de la época, a facilitar el ejercicio del poder político, y a perfeccionar las relaciones/los intercambios de la vida privada” (pp. 177-178)¹⁴⁶.

5.2. Estados Unidos

5.2.1. Charles F. Adams y otros: La formación de las élites intelectuales y económicas para contribuir a que puedan gestionar las instituciones, liderar el país y promover la adaptación de las clases trabajadoras a las condiciones del sistema industrial y de su gobierno

En Estados Unidos, las corrientes reformistas autoritarias impulsaron un modelo tanto educativo como industrial orientado a la transformación de la clase trabajadora y de sus condiciones vitales y laborales: Una población mayoritariamente agraria, que en muchos lugares estaba compuesta por pequeños campesinos y granjeros independientes, fue empujada a adaptarse al trabajo asalariado y a la explotación del naciente sistema industrial (Chomsky, 2003).

Hacia mediados del siglo XIX, algunos grandes capitalistas estadounidenses empezaron a implicarse de manera importante en el funcionamiento de la educación pública, realizando donaciones sustanciosas y convirtiéndose en reputados filántropos. Veían en la educación un medio eficaz para que, tanto los trabajadores manuales como los gestores intelectuales (profesores, abogados, ingenieros, administradores, políticos...), guardasen fidelidad y fuesen funcionales al sistema industrial capitalista. En 1859 el secretario de la *Massachusetts Board of Education* presentó los argumentos de los propietarios de los molinos para la expansión de la educación formal entre sus trabajadores:

“Los dueños de las fábricas están más preocupados que otras clases e intereses en la inteligencia de sus trabajadores. Cuando estos últimos están bien educados y los primeros están dispuestos a tratar con justicia, las controversias y las huelgas jamás pueden ocurrir, ni puede la mente de las masas ser perjudicada por los demagogos y controlada por consideraciones temporales y facciosas” (en Zinn, 2005, p. 194)¹⁴⁷.

Para la mayoría de trabajadores, la educación quedaría limitada a la escuela, mientras que la universidad permanecería fundamentalmente orientada a formar a las élites en la gestión de la sociedad, la política y la economía. El intelectual Charles Francis Adams Jr., quien se opuso al sufragio universal, escribió en 1880 que “el futuro está en manos de nuestras universidades, nuestras escuelas, nuestros especialistas, nuestros hombres de ciencia y de nuestros escritores y los que hacen el trabajo real de gestión en las instituciones ideológicas y económicas” (en Chomsky, 2003, p. 32)¹⁴⁸. Estos hombres sabios se encargarían de la gestión de la sociedad al margen de partidismos, sólo en función de criterios supuestamente técnicos de ajuste de las partes sociales al orden sistémico y a la ley que lo objetiva. Según Adams, “el primer objeto de los ciudadanos pensantes, por lo tanto, no debería ser mantener uno u otro partido político en el poder, sino insistir en el orden y la sumisión a la ley” (en Ibíd.)¹⁴⁹. Existían otras maneras de expresar la misma idea autoritaria. Ralph Waldo Emerson criticó la concepción dominante de la educación entre las élites sociales, escribiendo:

“Si deseas gobernar el mundo discretamente, debes mantenerlo entretenido’. [...] La base sobre la que eminentes servidores públicos instan a la educación popular es el miedo: ‘Este país se está llenando de miles y millones de electores, y debemos educarlos para alejarlos de nuestras gargantas’” (Emerson, [1844] 2007, p. 163)¹⁵⁰.

5.2.2. Morrill Act: La expansión de la educación superior a las clases trabajadoras para contribuir a la humanidad y a la igualdad vs contribuir a la adaptación de la clase trabajadora al sistema industrial

Durante la primera mitad del siglo XIX, en los Estados Unidos nacieron movimientos reformistas por el establecimiento de una educación pública universal para los infantes, pero no fue hasta la Morrill Act de 1862 cuando el gobierno de Lincoln impulsó una universidad pública dirigida a las clases trabajadoras. Estas iniciativas se distinguían de las propuestas autoritarias en que perseguían un fin igualitarista, pero coincidieron con ellas en el entendimiento de que la educación superior suponía un instrumento vital para lograr la adaptación de las clases populares a las condiciones industriales de la nación.

Cabe detenerse en uno de los movimientos pioneros a favor de la educación pública universal, como fue la *Common School*. Liderado por Horace Mann, el movimiento impulsó un proceso de democratización de la educación dirigido a crear una escuela pública para todos los niños del país y una formación rigurosa de los maestros. Las ideas de Mann, quien presidió la *Board of Education* de Massachusetts y fue profesor y presidente del Antioch College, tuvieron una influencia importante en la concepción progresista de la universidad en los EEUU durante los años venideros. En el discurso de apertura del College en 1859, dijo una frase que, además de convertirse en el lema de la universidad, resume la visión humanista e iluminista de Mann: “Avergüénzate de morir hasta que hayas ganado alguna victoria para la humanidad” (en Messerli, 1972, p. 584)¹⁵¹.

En la perspectiva de Mann, coexisten la armonía con la naturaleza y la industrialización, lo que refleja el contexto de tránsito de un modelo económico agrario a otro industrial:

“Con la palabra ‘educación’, me refiero [...] al entrenamiento del cuerpo, para conformarlo con solidez y vigor, protegiéndolo de la enfermedad a la vez que permitiéndole actuar de manera formativa sobre las sustancias crudas de la naturaleza - para convertir el desierto en campos de cultivo, bosques en barcos, o canteras y minas de arcilla en pueblos y ciudades. También quiero incluir el cultivo del intelecto, lo que permitirá descubrir esas leyes permanentes y ocultas que impregnan todo el universo creado ya sea material o espiritual. Esto es necesario porque si actuamos en obediencia a estas leyes, todas las fuerzas irresistibles de la naturaleza se convierten en nuestros auxiliares y nos animan hacia cierta prosperidad y triunfo. Pero si actuamos en contravención o desafío a las leyes, entonces la naturaleza se resiste, frustra, nos desconcierta, y al final [...] nos abrumba con la ruina” (Mann, 1845, p. 117)¹⁵².

El elemento clave en la propuesta educativa de Mann es la igualdad social en el marco del crecimiento económico y la movilidad social ascendente (Massachusetts Board of Education, 1849). Mann aspiraba a crear una única clase social de personas educadas que combinase la propiedad y el trabajo, pues “la propiedad y el trabajo, en diferentes clases, son esencialmente antagónicos, pero la propiedad y el trabajo, en la misma clase, son esencialmente fraternales” (Ibid., p. 59)¹⁵³.

El movimiento por la expansión de la educación se trasladó a la educación superior con la implantación de las *Morrill Acts* de 1862 y 1890. Como han desarrollado Cross (1999), Messerli (1972) y Rudolph ([1962] 1990), entre otros, mediante las *Morrill Acts*, abundante terreno federal o los fondos obtenidos de su venta se pusieron a disposición de distintos estados para establecer y mantener instituciones de educación superior públicas dedicadas a la enseñanza de agricultura industrial y mecánica.

El profesor Jonathan B. Turner fue uno de los primeros impulsores de la ley, presentando propuestas desde 1853 para la financiación pública de universidades orientadas a satisfacer las necesidades formativas de las clases populares. Ese año la Liga Industrial de Illinois publicó un texto de Turner titulado *Industrial Universities for the People*, que abogaba por una educación universitaria universal que permitiese el pleno desarrollo de la humanidad:

“El FIN de toda educación debe ser el desarrollo de una VERDADERA HUMANIDAD, o las facultades naturales, proporcionadas y saludables del ser humano, -físicas, mentales, morales y sociales-; y cualquier sistema que busque la cultura exclusiva o, incluso, excesiva de cualquier clase de estas facultades, fracasará en su fin -producirá setas y monjes, en lugar de humanidad y hombres” (Turner, 1853, p. 5)¹⁵⁴.

Según Turner, “las clases industriales [...] quieren, y deberían tener, las mismas facilidades para la comprensión de la verdadera filosofía, de la ciencia y del arte de sus diversas actividades y búsquedas (los asuntos de su vida)” (Ibid., p. 20)¹⁵⁵.

El presidente Abraham Lincoln, quien acuñó la famosa definición de la democracia como gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo y fue signatario de la *Morrill Act*, expuso una visión ilustrada similar, dirigida a la igualdad de oportunidades:

“El objetivo principal del Gobierno para aquellos cuya existencia sostenemos es elevar la condición de los hombres, levantar los pesos artificiales de todos los hombros, despejar los caminos de la búsqueda loable para todos, permitir a todos un comienzo sin restricciones y una oportunidad justa en la carrera de la vida” (en Conant, 1940, §. II)¹⁵⁶.

Lincoln retomó la idea de Horace Mann sobre los problemas que acarreaba contar con una población educada que no efectuaba trabajos manuales, señalando que debía cambiarse tal situación a través de la combinación del pensamiento y la práctica:

“La vieja norma general era que la gente *educada* no realizaba trabajo manual. Consiguieron comerse su pan, dejando el trabajo de producir a las personas sin educación. Esto no fue un mal insoportable para las abejas trabajadoras, siempre y cuando la clase de zánganos permaneciese muy pequeña. Pero *ahora*, sobre todo en estos Estados libres, casi todos están educados lo suficiente [...], como para dejar el trabajo a las personas sin educación de manera que mantengan a la totalidad [...], por lo que, en adelante, las personas educadas deben trabajar. De lo contrario, la educación misma se convertiría en un mal seguro e intolerable” (Lincoln, 1859, p. 479)¹⁵⁷.

La orientación final de la *Morrill Act* compartía la visión democratizadora de universalizar la educación superior, pero ponía un gran énfasis en la formación técnica, práctica y profesional. Otro de los impulsores principales de la ley, el congresista Justin Smith Morrill, ya había sugerido en 1848 que la universidad estadounidense se desvinculase del modelo europeo e incorporase estudios “de un valor menos antiguo y más práctico” (en Rudolph, 1990, p. 249)¹⁵⁸. Morrill expuso argumentos democratizadores a favor de la expansión de la universidad, pero también se opuso a las demandas de jornadas laborales de 8 horas y al sufragio femenino. Como Horace Mann, Morrill proponía la adaptación de los trabajadores a las necesidades económico-sociales del sistema industrial nacional. En consonancia, la *Morrill Act* de 1862 estableció que la misión de las universidades sería:

“Sin excluir otros estudios científicos y clásicos e incluyendo la táctica militar, enseñar las ramas del saber que están relacionados con la agricultura y las artes mecánicas, de la manera en que las legislaturas de los Estados puedan prescribir respectivamente, con el fin de promover la educación liberal y práctica de las clases industriales en las diversas actividades y profesiones en la vida” (Morrill Act, 1862, § 4)¹⁵⁹.

De esta misión, cabe observar, en primer lugar, que la tarea de “prescribir” las enseñanzas recaía en el poder legislativo de los Estados, excluyéndose a los propios afectados de la posibilidad de intervenir en los planes de estudios y en la gobernanza de las universidades. En segundo lugar, que la formación de las clases industriales sería liberal y práctica y estaría dirigida tanto a las profesiones como a objetivos vitales más amplios. Contempla, por tanto, aspiraciones tanto generalistas como particulares, pero el hecho de que girase en torno a la agricultura y la mecánica da cuenta de la importancia de la dimensión profesionalizante de adaptación a nuevos modos de producir. En tercer lugar, destaca que se impartirían las ciencias y “tácticas” militares, algo coherente en el contexto de la Guerra Civil Estadounidense, pues, según Edmond (1978), “los padres fundadores creían que la instrucción en la ciencia militar en los *land-grant colleges* sería de gran ayuda en el desarrollo de un cuerpo de oficiales de reserva debidamente formado y capacitado para el liderazgo en las fuerzas armadas del futuro” (p. 18)¹⁶⁰.

Ezra Cornell, senador por Nueva York y benefactor de la universidad abierta en 1869 que lleva su mismo nombre, y Andrew D. White, su primer presidente, señalaron

con precisión la misión educativa profesionalizante. Cornell pasó de afirmar que “me gustaría fundar una institución donde cualquier persona pueda encontrar la instrucción en cualquier estudio”, a implantar la propuesta de White de que la universidad debería formar a “capitanes en el ejército de la industria” (en Rudolph, 1990, p. 266)¹⁶¹.

En 1872, el decano del *college* de agricultura de la Universidad de Missouri declaró que “enseñaremos la ciencia de la alta producción [...]. Nuestra universidad será un poder vivo en permanente multiplicación para hacer que las granjas sean prósperas y felices y para que puedan competir con las ciudades por los mejores talentos de la tierra” (en *Ibíd*, p. 252)¹⁶². Según Rudolph, esta declaración “pone de manifiesto abiertamente el grado en que el movimiento del *land-grant college* se vio envuelto en los acontecimientos que estaban forzando reajustes fundamentales en la vida estadounidense” (*Ibíd*, pp. 251-252)¹⁶³. El movimiento promovía la agricultura pero desde el sistema y la lógica industrial.

Justin Morrill expuso su visión de la universalización de la educación en 1893, comparándola con la domesticación de los animales y vinculándola con el utilitarismo y el control humano de toda la naturaleza: “Si la formación y la educación de los animales domésticos aumenta maravillosamente su valor y derecho de estima, obviamente, para el hombre, que tiene ‘dominio sobre todas las criaturas vivientes’, debe ser de mucha mayor importancia” (en Cross, 1999, C. 5)¹⁶⁴.

La primera *Morrill Act*, fue complementada con otras iniciativas como la *Hatch Act* de 1887, que proporcionó fondos para centros experimentales de agricultura para mostrar que la ciencia tenía aplicaciones prácticas positivas y convencer a los granjeros de su utilidad; o la aprobación de la segunda *Morrill Act* en 1890, proporcionando tierras y fondos anuales a los *land-grant colleges*.

En términos generales, la clase media se sintió atraída por la expansión de la universidad, pero la orientación profesional de la reforma generó reacciones adversas. En Ohio, mientras que el gobernador argumentó a favor de que la Ohio State University impartiese una educación técnica a las clases industriales, su primer presidente, Edward Orton, defendió en 1874 “la educación de un hombre como hombre, en lugar de lo que le equipa para un determinado cargo del deber” (en Rudolph, 1990, p. 256)¹⁶⁵. El primer presidente de la Universidad de California, Daniel C. Gilman, señaló que la mayor parte del progreso material no provenía de las empresas industriales, sino de las universidades inspiradas por la idea de que su función “no era la adquisición de riqueza, sino la determinación de las leyes fundamentales” de los fenómenos (en *Ibíd.*, 273-4)¹⁶⁶.

Las clases trabajadoras, especialmente los granjeros y los obreros recibieron el nuevo modelo universitario con escepticismo y, a menudo, con oposición. Había un consenso general en que la expansión de la educación era positiva, pero había resistencia a que se utilizase la educación para transformar su modo de vida. Por ejemplo, un granjero de Wisconsin dijo que “la ausencia del hogar, la fascinación y las seducciones de la vida profesional y empresarial” alejaban a los jóvenes granjeros “del antiguo amor y el entusiasmo por los terneros, potros y corderos y por el cuidado de los

cultivos, por cosechar, por la cosecha de heno... el trabajo duro, las manos calientes...” (en Ibíd., 259)¹⁶⁷. Además, en muchos lugares los trabajadores contaban con sus propios espacios colectivos para la formación. En las discusiones sobre la expansión de la universidad, el llamado movimiento populista, liderado por la *Farmers’ Alliance* de Texas, mostró una gran oposición al trabajo asalariado en la industria. Los trabajadores contaban con una potente prensa obrera, por ejemplo el *Voice of Industry*, dirigida por jóvenes mujeres conocidas como las *Factory Girls*, que denunció el nuevo modelo económico-social industrial tomando prestada la frase de Adam Smith sobre “el nuevo espíritu de los tiempos: gana riqueza, olvidándote de todo excepto de ti mismo” (en Chomsky, 2003, p. 277)¹⁶⁸.

5.3. España (1808-1902)

En España, el combate por la universidad se libró entre conservadores y reformistas, pero también en el seno del reformismo entre las corrientes democráticas y las autoritarias.

Durante este siglo, culmina el proceso centralizador y uniformador de la educación (Terrón, 1967). La universidad española se pone en manos del Estado y al servicio de las élites que lo controlan. Predomina el conservadurismo político y universitario, aunque también se desarrollan importantes movimientos de reforma democrática. De acuerdo con Eloy Terrón (Ibíd.), la función predominante de la universidad en este siglo es la de formar funcionarios, especialmente en las facultades de derecho (p. 110). Según el autor, la importancia de los estudios de derecho aumentó debido a que, en un país sin apenas industria, la justicia proporcionaba la mejor y casi única salida profesional para la clase media y alta en los empleos del Estado. Además, el desorden social y los conflictos y pleitos por la tierra impulsaron la actividad jurídica y la formulación de nuevas leyes. En cuanto a la docencia de derecho en la universidad, Clavero (2009) señala que “la inexistencia de un sistema político y un ordenamiento jurídico que pudieran fundarse en libertad y sostenerse por democracia era el factor por el que se hacía necesaria una concepción y una enseñanza del derecho trufadas de ideologías y doctrinas de otra índole, de índole ni constitucional ni democrática, que prestasen sustentación” (p. 207). Predomina un derecho dogmático, religioso, oligárquico y clasista basado en el método histórico-jurídico que busca la legitimación de un orden jurídico-social crecientemente cuestionado (Ibíd., p. 205). Según Terrón (1967), exceptuando el derecho como herramienta del Estado, la universidad estaba divorciada de las necesidades sociales.

En los siguientes apartados se muestra que la enseñanza tradicional mantiene el control hasta la aparición del krausismo a partir de la segunda mitad de siglo. Los krausistas inician un movimiento de renovación educativa orientado a modernizar la sociedad según criterios ilustrados antiautoritarios que se concreta en la fundación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). La influencia germana les llevó a concebir la misión de la universidad no sólo como la transmisión de conocimiento, sino como centro de cultura, de servicio público y de producción de conocimiento nuevo mediante la investigación científica, orientado al desarrollo integral de los ciudadanos y del país.

Impulsaron avances en medicina, en la ciencia y en los estudios históricos, humanísticos y sociales, proporcionándoles método y consistencia. También es de destacar que, en el contexto de la lucha feminista y del impulso democratizador de distintas fuerzas sociales, las primeras mujeres empezaron a incorporarse a la universidad.

5.3.1. El gobierno liberal durante el reinado de José I Bonaparte (1808-1813) y la Guerra de la Independencia Española (1808-1814): La implantación de algunas libertades académicas y la enseñanza del constitucionalismo monárquico, de ciencia y saberes ilustrados, para afianzar la monarquía constitucionalista y la vida humana

La constitución de 1812 establece formalmente por primera vez en España el Estado de Derecho. El régimen consistiría en una monarquía constitucional en la que la soberanía residía en la nación (no en la monarquía de José I, pero tampoco en el pueblo) y con separación de poderes. La influencia del liberalismo es clara, pero también tuvo mucho peso el catolicismo, que permanecía como religión única del Estado, y el poder del monarca. Según Carr (2008), “los liberales se preocuparon del poder: [...] conjugaban el absolutismo potencial de una monarquía restaurada con leyes fundamentales derivadas de la teoría política contractualista” (p. 105).

Uno de los focos de atención de la constitución fue la educación, a la que se le dedica íntegramente el Título IX. Según el artículo 367, se arreglarían y crearían “el número competente de universidades” y otros centros “que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes” (Cortes de la Nación, 1812). Uno de los cambios más importantes era que debería “explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades” (Ibíd.). También es de destacar que la constitución derogó la censura previa y decretó la libertad de expresión y la libertad de prensa e imprenta.

Al año siguiente, el gobierno encargó un informe sobre la organización de los estudios a la Junta de Instrucción Pública, presidida por Manuel José Quintana, uno de los padres del patriotismo liberal español. El informe Quintana ([1813] 1946) contenía elementos represivos, como el exceso de celo patriótico, pero propuso avances educativos democratizadores. El sistema de educación superior constaría de diez universidades dedicadas exclusivamente a derecho (civil y canónico) y teología, salvo la Universidad Central de Madrid, que enseñaría física experimental, mecánica, astronomía, zoología, anatomía, botánica, mineralogía, química, historia y otras asignaturas. Además, Quintana estableció las oposiciones como única vía para conseguir cátedras.

Quintana seguía la concepción ilustrada de la educación como herramienta transformadora que permite a las personas desenvolver su propia naturaleza:

“Nacen éstos [los hombres] con facultades que, habiendo de servir a su bien individual y al de sus semejantes, necesitan para ponerse en movimiento salir del reposo absoluto y de la inacción en que se hallan al principio. Al entrar en la vida ignoramos todos

lo que podemos o debemos ser en adelante. La instrucción nos lo enseña; la instrucción desenvuelve nuestras facultades y talentos, y los engrandece y fortifica con todos los medios acumulados por la sucesión de los siglos en la generación y en la sociedad de que hacemos parte. Ella, enseñándonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir. Su objeto es que vivamos felices para nosotros, útiles a los demás; y señalando de este modo el puesto que debemos ocupar en la sociedad, ella hace que las fuerzas particulares concurren con su acción a aumentar la fuerza común” (Ibíd.).

En 1814, habiendo José I abandonado España, el gobierno inicia un Proyecto de Decreto de arreglo general de la enseñanza pública basado en el informe Quintana. El dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes de 7 de marzo dice así:

“Sin educación, es en vano esperar la mejora de las costumbres: y sin éstas son inútiles las mejores leyes, pudiéndose quizás asegurar que las instituciones más libres, aquéllas que más ensanche conceden a los derechos de los ciudadanos, y dan más influjo a la Nación en los negocios públicos, son hasta peligrosas y nocivas, cuando falta en ella razón práctica, por decirlo así, aquella voluntad ilustrada, don exclusivo de los pueblos libres, y fruto también exclusivo de una recta educación nacional. Con justicia, pues, nuestra Constitución política, obra acabada de la sabiduría, miró la enseñanza de la juventud como el sostén y apoyo de las nuevas Instituciones; y al dedicar uno de sus postreros títulos al importante objeto de la Instrucción pública, nos denotó bastantemente que ésta debía ser el coronamiento de tan majestuoso edificio” (en Pozo Ruiz, 2005a).

5.3.2. Fernando VII (1814-1833): La recuperación de los conocimientos tradicionales y la censura de los saberes ilustrados, para contribuir a la Restauración y la reproducción del absolutismo monárquico y del poder de la iglesia

El proyecto liberal es interrumpido por la Restauración. Tras su llegada a España en 1814, Fernando VII abole el régimen constitucional y emprende una persecución de los liberales. El Proyecto de Decreto de arreglo de la enseñanza no puede someterse a las cortes y, en su lugar, se produce una vuelta al plan de 1771. La educación vuelve a someterse a los principios de la iglesia y del absolutismo. En 1815 Fernando VII ordena una inspección de la Universidad de Oviedo y otros centros que “abrigaban, sostenían y propagaban opiniones perniciosas á la Religión y al Rey, inductivas de subversión á las legítimas potestades, que han cundido tanto, que exigen pronto remedio á fin de extirparlas” (en Canella Secádes, 1904, p. 174).

El Trienio Liberal de 1820-23 supone un paréntesis en el absolutismo. Reinstaura la constitución de 1812 e implanta su lectura en las universidades y demás centros educativos. En 1821 el gobierno aprobó el Informe Quintana como Reglamento General de la Instrucción Pública (Cortes de la Nación, 1821). Prevalece un centralismo liberal, que amplía las libertades académicas y sociales.

Tras el Trienio, se deroga el Reglamento General de 1821 y se implantan nuevas regulaciones educativas que se deshacen del liberalismo. Durante la llamada década ominosa (1823-33), Fernando VII emprende una depuración de los empleados públicos, incluyendo el profesorado universitario. Según López del Castillo (2008):

“La actuación del gobierno absolutista de Fernando VII en el ámbito educativo, después de la experiencia del Trienio, estuvo guiada por la necesidad de realizar reformas, partiendo de dos principios: el control riguroso de la enseñanza, para formar súbditos fieles al Trono y al Altar, y la depuración («purificación») de todos aquellos cuyo comportamiento o simple opinión les hiciera sospechosos de poco afectos a ambos poderes, en especial quienes hubieran colaborado activa o pasivamente con el gobierno liberal, durante los años anteriores” (p. 278).

En la Universidad de Salamanca, se procedió a la depuración y, en algunos casos, encarcelamiento de los profesores liberales, retomando unas acusaciones contra el Colegio de Filosofía vertidas en 1796, por las cuales ya fueron absueltos. En una carta a Joaquín Lorenzo Villanueva, González Alonso explicó el ataque a los doctores liberales de la universidad por considerarse “impíos, corruptores de la juventud, perturbadores de la seguridad pública, enemigos del trono y del altar” (en Villanueva, 1825, p. 400).

Fernando VII achacó la decadencia de las universidades al trienio liberal, que recibió el apoyo de muchos docentes. En 1824 la Junta de Instrucción Pública pidió opinión a las universidades sobre una futura reforma educativa, que debía apoyarse “sobre bases monárquicas y religiosas”, a lo que se añadía retóricamente “sin desentenderse de los progresos científicos y literarios” (en Llaquet de Entrambasguas, 2001, p. 66).

Muchos profesores universitarios se pusieron de lado del monarca. En 1827 las autoridades de la Universidad de Cervera escribieron a Fernando VII para dar fe de su patriotismo. Dejaron escrita una funesta frase para explicar su oposición al pensamiento ilustrado que llevó al constitucionalismo y mostrar su apoyo al absolutismo: “Lejos de nosotros la peligrosa novedad de discurrir, que ha minado por largo tiempo, reventando al fin con los efectos, que nadie puede negar, de viciar las costumbres, con total trastorno de imperios y religión en todas las partes del mundo” (en El Brocense, 1981).

Al año siguiente, la Universidad de Cervera dedicó unas *Poesías con que la Universidad de Cervera celebra las virtudes de Nuestros Reyes y Señores D. Fernando VII y D. Maria Josefa Amalia* (1828). Como dice el poema dedicado “Al Rey Nuestro Señor”, la obra versa sobre “La incorrupta fe, que os he guardado” (Universidad de Cervera, 1828, p. 1). Como el resto de poemas, una oda dedicada a felicitar la llegada del monarca a la ciudad no se caracteriza por su calidad literaria pero sí por su servilismo:

“¿Veniste al fin Fernando? / ¿Y Cervera la Fiel te ha recibido? / [...] / ¿Y esta Academia ahora / De su gran Fundador al Nieto adora? / ¿Te vemos, te adoramos? / ¿O nos seduce un sueño lisongero? / Mas no: no lo soñamos: / Es un hecho constante y verdadero. / Fernando, sí, Fernando / Es el que estamos viendo y admirando” (Ibíd., p. 13).

5.3.3. Conservadores vs moderados vs progresistas (krausistas) en el Reinado de Isabel II (1833-1868): Las luchas universitarias entre la tradición y la modernización, para mantener, reformar o transformar el orden social

Nuevas reformas universitarias llegan durante el Reinado de Isabel II. Compiten por la universidad tres grupos distintos. Los conservadores buscan la implantación de conocimientos tradicionales y de la censura, con el propósito de mantener el poder de la monarquía y la iglesia. Los moderados abogan por la combinación de modernización y tradicionalismo en las enseñanzas para contribuir al constitucionalismo limitado. Y los progresistas impulsan la difusión de los saberes y principios ilustrados a fin de contribuir al avance del constitucionalismo, del liberalismo progresista y de la civilización.

En 1836 el gobierno progresista de José María Calatrava decretó la supresión de la Universidad de Alcalá para ser trasladada a la capital con el nombre de Universidad Central de Madrid. El traslado se ordenó con el objetivo de recuperar el ideal liberal de romper con el Antiguo Régimen y afianzar la monarquía constitucionalista (Araque Hontangas, 2010). Los progresistas retomaron los principios del Reglamento General de Instrucción Pública del Trienio liberal basado en el Informe Quintana.

Poco tardó la situación en revertirse. Los liberal-conservadores de la década moderada (1844-1854) aprobaron, sin la participación de los progresistas, una nueva constitución en 1845, que derogó la soberanía nacional para implantar una soberanía compartida entre la monarquía y las cortes. El Partido Moderado introdujo el Plan general de instrucción pública o Plan Pidal el mismo año. El plan, cuya redacción es atribuida a Gil de Zárate, a la sazón Jefe de Instrucción Pública, se caracteriza por el afán de centralizar y uniformar todo el sistema educativo (los catedráticos de universidad deberían enseñar “un cuerpo único”) (Gil de Zárate, 1855a, p. 189). La corona nombraría a los rectores y decanos de las universidades. La capacidad de conferir el título de Doctor recaería exclusivamente sobre la Universidad Central de Madrid. El centralismo monárquico y el liberalismo moderado introducen algunos cambios modernizadores, pero también se mantiene el conservadurismo. Uno de los objetivos reformistas fue reducir el poder de la religión en la educación, pasándolo a manos del Estado. Sin embargo, el propio Zárate reconoció posteriormente que en el plan “no se dijo todo lo que convenía”, concretamente la necesidad de una “completa secularización”, debido a las circunstancias del momento (Ibíd., pp.113-116).

En 1853 se aprobó por Real orden el Reglamento Interior de la Universidad Central. Fue elaborado por Joaquín Gómez de la Cortina, marqués de Morante, un hombre de orden con una concepción aristocrática de la educación. En el artículo 7 se impuso al rector la obligación de jurar fe en la religión católica y obediencia a la reina Isabel y la nueva constitución de 1845 (Martínez Neira, 2009).

El Bienio Progresista de Baldomero Espartero (1854–1856) surgido de la revolución trajo nuevos cambios. Según Martínez Neira (2009), “la revolución se enfrentó a las antiguas universidades [...] con la intención de adecuarlas al nuevo régimen liberal” (p. 53). Se suprimieron las viejas corporaciones universitarias y “los estatutos que regían la vida de aquellas fueron sustituidos por la nueva ley que ya no era expresión de la corporación sino instrumento en manos del Estado para lograr una sociedad mejor y más justa” (Ibíd.).

En este periodo, Zárte presentó su tratado *De la instrucción pública en España*, en el que dejó plasmada su concepción de la educación universitaria al afirmar que de “la organización de los estudios [...] depende” el “bienestar de la sociedad entera” (Gil de Zárte, 1855b, p. 1). Zárte escribió que:

“La cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado; es trastornar los fines de la sociedad humana; es trasladar el poder de donde debe estar a quien por su misión misma tiene que ser ajeno a todo poder, a todo dominio; es en suma, hacer soberano al que no debe serlo” (Ibíd., p. 117).

El gobierno moderado de la Unión Liberal (1856-1863) implantó la Ley Moyano de educación en 1857 (MEC, 1971), que estuvo vigente, en su esencia, hasta la Ley de Educación de 1970.

Mediante el plan, las universidades se incorporaron finalmente al régimen centralista liberal-conservador. Los moderados incluyeron una parte importante del Proyecto de Ley de Instrucción Pública de 1855, elaborado por el gobierno del Bienio Progresista. Además, se fundamentó en el Reglamento de 1821 y el Plan Pidal de 1845. El sistema educativo sería gestionado por el Estado, teniendo validez académica solamente los títulos que fuesen conferidos por centros públicos, como ya contemplaba el Plan Pidal.

El tercer nivel educativo estaría compuesto de la enseñanza de las facultades, las enseñanzas superiores y las enseñanzas profesionales. Se mantenía la estructura de una universidad central y nueve de distrito que enseñaban filosofía, derecho, ciencias, medicina, farmacia y teología. En este tercer nivel se impartirían “las enseñanzas que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones” (Ibíd., Art. 25). Del lado de los aspectos más retrógrados destaca que, para ser profesor en cualquier nivel, además de ser español (excepto en lenguas vivas y música), era necesario “justificar buena conducta religiosa y moral” (Art. 167). Como en leyes educativas anteriores, la mujer se veía discriminada y la libertad de enseñanza era limitada. Se podría expulsar a los profesores en caso de que hubiese una sentencia judicial que probase la difusión de “doctrinas perniciosas”, una conducta moral indigna o un incumplimiento de deberes (Art. 170). La inspección y vigilancia correría a cargo del gobierno, mediante inspectores nombrados por el rey. Además, se aceptó la inspección de la iglesia para velar sobre la pureza de la

doctrina (Art. 295) y se impuso la censura eclesiástica de los libros de texto y las explicaciones de los profesores para dar cuenta al gobierno cuando “se emitan doctrinas perjudiciales a la buena educación religiosa de la juventud” (Art. 296). En definitiva, el plan consistía en un pacto entre el absolutismo del Antiguo Régimen y el liberalismo del Nuevo Régimen, en consonancia con el moderantismo del gobierno.

Durante este periodo, empezó a expandirse un espíritu educativo renovador que dejaría una huella indeleble. Hacia mediados de siglo, la influencia germana llegó a las universidades españolas de mano de Julián Sanz del Río con sus traducciones y presentaciones de la obra de Weber y de Krause. Sanz Del Río buscó en la filosofía krausista una ética secular que en España pudiese convertirse en la alternativa a la moral católica. En su discurso inaugural del curso 1857-1858 de la Universidad Central, elogió el papel de los profesores universitarios de elevarse “del magisterio científico al alto magisterio político” y “levantar” un “edificio” en el que “desenvolver en las futuras generaciones el espíritu de nuestro tiempo y de toda nuestra civilización” (Sanz del Río, 1857). Sanz del Río y sus discípulos tendrían que hacer frente a los ataques de los neocatólicos que, entre otras cosas, les acusaban de panteístas.

En 1863, el reinado de Isabel II entra en un periodo de crisis terminal en el que se agudizan los conflictos entre conservadores y liberales centristas católicos, por un lado, y liberales secularizadores e ilustrados, por otro, dando lugar a la sangrienta Noche de San Daniel el 10 de abril de 1865. Los orígenes de la llamada *primera cuestión universitaria* (1864–1865) se remontan a la Circular de Alcalá Galiano emitida por el Partido Moderado de Narváez el 27 de octubre de 1864, prohibiendo la enseñanza y publicación de opiniones contrarias al catolicismo y a la reina. Dos días después, Emilio Castelar, catedrático de historia de la Universidad de Madrid y miembro del Partido Demócrata, escribió un artículo criticando la circular de Galiano y la Ley Moyano por someter la enseñanza a la ortodoxia religiosa. El mismo año, varios libros krausistas fueron incluidos en el índice de libros prohibidos.

La tensión aumentó cuando el gobierno y la reina decidieron, con la oposición del Partido Demócrata y del Partido Progresista, que el 75% del patrimonio real fuese a la hacienda pública para hacer frente al déficit del Estado y que el 25% restante fuese a la propia Isabel II. En febrero de 1865 Castelar publicó dos artículos críticos con la decisión. El segundo artículo fue censurado, pero circuló por la capital a través de pasquines y octavillas. Mientras tanto, las ideas krausistas fueron difundiéndose en la Universidad Central de Madrid a través de los libros censurados, lo que provocó protestas de sus colegas neocatólicos. El gobierno moderado aplicó la circular y exigió al rector Juan Manuel Montalbán que destituyese a Castelar. Montalbán se negó a cumplir la orden, por lo que el gobierno ordenó el cese de ambos. Se nombró rector al neocatólico Diego Miguel y Bahamonde. Los catedráticos Nicolás Salmerón y Miguel Morayta dimitieron en solidaridad con sus compañeros expulsados. Estudiantes y profesores convocaron una “serenata” en protesta. En un principio se autorizó la manifestación. Sin embargo, ante el desafío al régimen que podía suponer, el gobierno declaró el estado de guerra, promulgó un decreto que permitía suspender los derechos constitucionales, imponer la deportación

interna de personas no afines y aplicar la censura previa, prohibió la serenata y disolvió a los asistentes por la fuerza. El nuevo rector tomó posesión de su cargo jurando fidelidad a la reina el 10 de abril. Estudiantes, obreros, y miembros de los partidos Demócrata y Progresista se pusieron en marcha hacia la Puerta del Sol para protestar con otra serenata. Esa Noche de San Daniel o Noche del Matadero, la guardia civil, con el apoyo del ejército, cargó contra la muchedumbre con bayonetas y disparos, causando la muerte de catorce personas y casi doscientos heridos. La reina depuso a Narváez y nombró presidente a O'Donnell de la Unión Liberal, con el objetivo de gestionar la situación sin necesidad de realizar cambios políticos importantes (Fontana, 2007, pp. 321-323; Martín Martín, 2012; Museo del Estudiante, s.d.; Pérez Vidal, 1951).

El catedrático neotomista de filosofía Ortí y Lara escribió un libro contra la filosofía krausista, acusándola de panteísta (Ortí y Lara, 1865). Dos años más tarde, el Ministro de Fomento, Manuel de Orovio, solicitó que se expedientase a Sanz del Río, Fernando de Castro y Nicolás Salmerón, entre otros profesores, exigiéndoles una profesión de fe política, religiosa y dinástica. Éstos se negaron y Orovio separó de su cátedra a Sanz del Río (Valentí Camp, 1922).

5.3.4. El gobierno progresista en la monarquía democrática de Amadeo I (1870-1873): La libertad académica, el cambio pedagógico y la apertura a nuevos grupos sociales (mujeres, clases populares), para afianzar la monarquía democrática y el progreso de toda la sociedad

Tras la *Revolución gloriosa* de 1868 que derroca a Isabel II, el gobierno progresista ofrece a Sanz del Río recuperar la cátedra y el rectorado, pero éste, en las postrimerías de su vida, declina. El Partido Progresista aprobó en 1869 la constitución más liberal hasta la fecha, reconociendo un abanico de derechos, la soberanía nacional, el sufragio universal directo para los varones mayores de 25 años, una monarquía democrática con limitaciones al poder real, la separación de poderes y la libertad de enseñanza.

Mediante unos decretos de 21 de Octubre de 1868, el gobierno emprendía una reforma de la universidad que Giner de los Ríos elogió por dar su programa pedagógico a la revolución liberal. Giner se refirió a la disposición que establecía que en los tribunales de examen hubiese un juez extraño al profesorado y a la idea de “unir más íntimamente la sociedad a la universidad, [...] abriendo sus aulas a conferencias públicas, instituciones de cultura, como la Asociación para la enseñanza de la mujer, las de estudiantes, las clases para obreros, sociedades científicas, etc. (Giner de los Ríos, 2003, Punto 1.3, párrafo 17).

La monarquía democrática de Amadeo de Saboya (1870-1873) surgida de la revolución, sufre una gran inestabilidad política. El general Prim es asesinado y los conflictos se suceden. La universidad no permanece ajena a las turbulencias. Una jota estudiantina publicada el 25 de noviembre de 1871 en el semanario estudiantil *La Sotana* recordaba los sucesos de la Noche de San Daniel, afirmando que seguía reprimiéndose a los estudiantes y el pensamiento heterodoxo (en Cano Gómez, García Lagos, Morán Saus, 2003, pp. 507-509)¹⁶⁹.

5.3.5 El gobierno progresista de la Primera República (1873-1874): La modernización de los centros y las enseñanzas, para el desarrollo social progresista

A principios de 1873 Amadeo abdicó en un contexto de gran inestabilidad y las Cortes proclamaron la república el 11 de febrero. El gobierno preparó el Plan Chao ese mismo año con el objetivo de modernizar la universidad para su contribución a la reforma progresista. Se modernizaría conforme al modelo alemán, apostando por la investigación en ciencias naturales, la experimentación y las matemáticas. La reforma incluía la creación en Madrid de las facultades de Matemáticas, de Física y Química y de Historia Natural, y separaba en dos facultades Filosofía y Letras. El intento de poner al día la ciencia española se puede observar en algunas de las asignaturas de la Facultad de Física y Química como la química mineral y orgánica, la cristalografía matemática y químico-mineralógica, el dibujo aplicado a las ciencias de la naturaleza y la filosofía de la naturaleza. Además, la facultad sería dotada de nuevos laboratorios (Rueda Hernanz, 2006, p. 262; Moreno González, 1988, p. 384).

5.3.6. Reaccionarios vs progresistas (krausistas y otros) en la Restauración de Alfonso XII y Alfonso XIII (1874-1902): La imposición de conocimientos católicos y monárquicos para servir al orden establecido vs la difusión de la ciencia y del krausismo para el progreso civilizatorio y la liberación humana

El Plan Chao no puede aplicarse por el golpe militar de 1874 que culmina en la Restauración de Alfonso XII de Borbón (1874-1885). Manuel de Orovio, el repuesto ministro conservador de Fomento, decidió suprimir el plan e iniciar contrarreformas que llevarían a la *segunda cuestión universitaria*. El Decreto Orovio de 1875, aprobado por el monarca y el gobierno conservador de Cánovas del Castillo, eliminó la libertad de enseñanza y estableció que la educación oficial fuese católica y monárquica (MEC, 1982). No se podía enseñar “nada contrario al dogma católico ni a la sana moral”, para no “extraviar el espíritu dócil de la juventud por sendas que conduzcan a funestos errores sociales” (Ibíd.). Lo mismo era aplicable a las lecciones relativas al monarca.

Gumersindo de Azcárate, catedrático de Madrid, respondió al decreto argumentando que no se puede someter la ciencia al dogma de fe, ni viceversa, porque uno se funda en la razón y el otro en la autoridad. Además, señaló que el criterio científico no es necesariamente igual que el criterio de la ley (Rueda Hernanz, 2006, p. 295). Otros profesores como Giner de los Ríos y Nicolás Salmerón de la Universidad Central o Augusto González Linares y Laureano Calderón de Universidad de Santiago también emitieron protestas, defendiendo la libertad de cátedra. Todos ellos fueron separados de sus cátedras y varios de ellos desterrados. Otros catedráticos como Emilio Castelar, Eugenio Montero Ríos o Laureano Figuerola dimitieron en solidaridad.

Giner, Azcárate, Salmerón, Montero Ríos, Figuerola y otros catedráticos expulsados se decidieron a fundar en 1876 la Institución de Libre Enseñanza (ILE). La ILE impartió enseñanzas universitarias en los cursos 1876-77 y 1877-78. Sin embargo, no pudieron darle continuidad y, a partir de 1878, sólo impartieron clases de primaria y secundaria. Según Rueda Hernanz (2006, p. 296), el “espíritu institucionalista” se expandió escala nacional mediante una influencia “difusa” de las distintas personas y centros vinculados al krausismo.

A partir de la idea de libertad de cátedra y de la filosofía ilustrada krausista impulsaron la regeneración del país. Se trataba de asegurar la libertad de enseñanza para poder tener una enseñanza para la libertad, que favoreciese a las clases populares y al progreso civilizatorio.

Mientras en las universidades del régimen restaurado se imponía el tradicionalismo católico y monárquico en los conocimientos y unos métodos anticuados, los librepensadores de la ILE aplicaron una pedagogía iluminista orientada a la formación integral de las personas, basada en la libertad del alumno y del profesor, la ética, la secularización, el antidogmatismo y la independencia, así como en despertar la curiosidad científica y en el cuidado de la salud y del cuerpo. Giner expuso brillantemente la idea ilustrada de que la educación consiste en “dirigir con sentido la propia vida” (en Mayor Zaragoza, 2010, p. 2). Para que este tipo de educación pudiese activarse, sería necesario fundamentarla en la libertad de cátedra. Como dice el artículo 15 de los Estatutos de la ILE:

“La Institución libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas” (ILE, 1876, Art. 15).

Varias ideas de Giner de los Ríos ([s.d.] 2003) sobre la misión de la universidad permiten profundizar en el pensamiento del espíritu institucionalista:

“*La universidad oficial* es una corporación social autónoma, no depende de la Iglesia (neocatólicos), ni del Estado (protestantes), aunque en relación exterior y variable con una o con otro. Hoy, entre nosotros, la relación actual es con el Estado. Sus funciones: *a)* el cultivo de la ciencia, mediante su investigación y enseñanza; *b)* la educación general de sus alumnos y la protección de su vida intelectual, material y moral, dentro y fuera de la universidad, como auxilio para el desenvolvimiento de su persona; *c)* la difusión de la cultura en *todas* las clases sociales, bajo las distintas formas de la *extensión*; *d)* la dirección superior (no autoritaria, sino de influjo moral y libre) de la educación nacional y sus particulares institutos; *e)* la formación pedagógica, directa o indirecta, mediante las normales, del magisterio para todos sus grados. La universidad, con sus bibliotecas, laboratorios, salas de lectura, de conversación, lugares de descanso y recreo, etc., es, a la vez, un aula, un laboratorio, un ateneo, un club, una fuerza moral, un hogar espiritual para sus profesores y para sus estudiantes” (Punto 3.3, párrafo 3).

Giner tiene un ideal educativo multidimensional, que incluye tanto la mejora del carácter moral como del cuidado del cuerpo, en la línea del higienismo. Quería desarrollar un sistema educativo que favoreciese “el espíritu de equidad y tolerancia, contra el frenesí de exterminio que ciega entre nosotros a todos los partidos, confesiones y escuelas” (Giner de los Ríos, 1922, pp. 42-43). Giner resumió la misión que deseaba para la universidad, escribiendo que de la educación depende “nuestra redención física y moral, intelectual y estética, individual y social, religiosa y política: humana, en suma” (Ibíd., p. 1).

Giner y sus compañeros pronto volverían a enfrentarse a la reacción conservadora. Menéndez Pelayo (1879) escribió una reivindicación de la historia de *La ciencia española*, desde una posición favorable al catolicismo y contraria al krausismo y otras corrientes liberales. La tensión aumentó cuando los krausistas y otras corrientes intelectuales adoptan el evolucionismo, que es condenado por la iglesia y sus aliados antidarwinistas. A pesar de su prohibición, varios profesores, como el catedrático de Historia Natural en la Universidad de Santiago, Augusto González Linares, siguieron enseñando la teoría evolucionista. Esto le costó la expulsión, por lo que tuvo que refugiarse en la ILE. En 1881, el gobierno del Partido Liberal de Sagasta devuelve las cátedras a Giner, Salmerón y Azcárate. En 1895 el profesor darwinista Odón de Buen fue apartado de su cátedra en Barcelona, lo que fue seguido de disturbios estudiantiles que obligaron a cerrar la universidad durante dos meses y a que el gobierno conservador de Cánovas le devolviese su plaza (Buj, 2004; Gomis, 2011).

En 1889 Macías Picavea, discípulo krausista de Sanz del Río, Darwinista, regeneracionista y republicano progresista, dijo que “la Universidad es una cosa muerta por dentro”. No había práctica, experimentación, medios, autonomía ni crítica de las fuentes, solamente subordinación al Estado monárquico. La universidad solamente es “una oficina más que planea a su antojo el ministro del ramo con los 300 llamados catedráticos a quienes el estado paga un sueldo tasado, como a otro oficinista cualquiera, para que le representen la comedia universitaria a la medida” (Macías Picavea, 1899, p. 131).

El mismo año, Miguel de Unamuno se refirió a la universidad en términos similares. Consideraba que su papel en la ciencia y en la sociedad era mínimo. Las carreras eran un mero trámite para obtener un título, las oposiciones un torneo de charlatanería, el absentismo de los catedráticos elevado y su preparación escasa. Para Unamuno, “la Universidad es ante todo una oficina del Estado, con su correspondiente expediente didáctico, porque la cátedra no es más que un expediente”. No se cumplía con “la mayor utilidad de las universidades” que es “el cultivo de la ciencia pura”. Pensaba que la misión social de la universidad debía ser la comunión de la patria en la verdad y la tolerancia, pues la patria no se configura con “el ejército o con la bandera que ondea en el cruento combate; no hay que morir por la patria, sino vivir por ella. Unos cuantos sabios hacen más por la patria que algunos batallones”. Creía que la universidad debería:

“Hacer la unidad honda, la espiritual, la comunión más bien. Mientras no comulguemos en un ideal lo bastante amplio para que en él quepamos todos los españoles, no habrá patria española. La vieja resulta ya un poco estrecha; hay que ensancharla, pero

ensancharla por dentro, en espíritu y en verdad. Alma de tolerancia; mente hospitalaria; culto a la verdad, sintiéndola viva, proteica y multiforme; comprensión a las más opuestas concepciones, abierta; odio al formalismo; atención al pueblo; heroísmo de trabajo; sumersión en la realidad concreta, fija la vista en la más alta idealidad abstracta.... Si no nos da todo esto la Universidad, habrá que darla garrote vil y aventar luego sus cenizas” (en Pozo Ruiz, 2005b).

En el campo de la ciencia, destacó el Premio Nobel de 1906, Santiago Ramón y Cajal (1852-1934). En 1897, dictó su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias, que publicó como *Reglas y consejos sobre investigación biológica. Los tónicos de la voluntad*. Cajal abogó por deshacerse de la metafísica, de espaldas a la realidad y cerrada sorbe sí misma, para abrazar la ciencia positiva y la experimentación. Le preocupó el estado de las ciencias y propuso “combatir a todo trance [...] la falsa distinción en ciencia teórica y ciencia práctica, con la consiguiente alabanza de la última y el desprecio sistemático de la primera”, porque desviaba a la juventud “de toda labor de inquisición desinteresada” (Ramón y Cajal, 1897, Capítulo 2).

En un artículo de 1898 publicado en *El Liberal*, Cajal achacó el retraso de España e incluso su derrota militar ante Estados Unidos a la falta del desarrollo científico que vincula teoría y práctica. Escribió que “hay que crear ciencia original, en todos los órdenes del pensamiento: filosofía, matemáticas, química, biología, sociología, etcétera” y que “tras la ciencia original vendrá la aplicación industrial”, es decir “la aplicación al aumento y a la comodidad de la vida” (en Sánchez Ron, 2006, p. 21).

López de la Cruz (2002) ha analizado el proceso que se inicia en el último tercio del siglo XIX para romper el monopolio universitario de los hombres con la incorporación de las primeras mujeres. Cada vez más mujeres consiguieron salir del ámbito familiar y doméstico, en el que habían estado confinadas, en un proceso de lucha feminista por la conquista de los derechos civiles y laborales. Puesto que no se había reparado en la posibilidad de que hubiese mujeres en la universidad, existía un vacío legal que algunas aprovecharon para matricularse. Legalmente, su entrada no estaba prohibida, pero requerían una autorización ministerial individual. María Elena Maseras fue la primera mujer en matricularse en una universidad española en 1872, concretamente en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. En un principio no se permitió su asistencia a clase para respetar la costumbre. En 1875 una alumna entra en clase por primera vez a solicitud de su profesor, creando un gran revuelo entre los varones y estando sujeta a un régimen de acompañamiento permanente y, en muchas ocasiones, a estar separada por una mampara. Este régimen fue abandonado poco después. En 1882, Dolores Aleu y Riera, se convierte en la primera mujer en obtener el título de Doctor en España. El acto de investidura en la Facultad de Medicina de Madrid fue recogido por el periódico *El Liberal*, que felicitó “por adelantado a los enfermos que fíen la curación de sus dolencias al nuevo doctor con faldas” (en Ibíd., p. 296). Las mujeres se fueron incorporando a la universidad de una forma paulatina, pero en condiciones de desigualdad y teniendo que sortear muchos obstáculos machistas. En 1910 se reguló la admisión de las mujeres en las mismas

condiciones que los hombres. Antes de esta fecha, 36 mujeres finalizaron el grado, 16 se matricularon en el doctorado y sólo 8 lograron defender la tesis.

Emilia Pardo Bazán fue una de las luchadoras más destacadas que impulsaron el derecho de las mujeres al acceso libre a los estudios universitarios y, tras su conclusión, al mercado laboral del que estaban excluidas. Así lo defendió en el Segundo Congreso Pedagógico celebrado en Madrid en 1892. Dijo que a la mujer “como a niña la educan, y niña se queda [...]. No puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal *educación*, sino *doma*, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión” (en Acosta, 2007, p. 372). Pardo Bazán abogó por que se declarasen no sólo los derechos del hombre, sino los de la humanidad. Incidió en que la mujer debía encargarse ella misma de su liberación mediante el ejercicio de su propia voluntad. Para ello, tendría que creer en su fuerza y capacidad, y deshacerse del influjo de la idea de su inferioridad. En las conclusiones, la polifacética escritora afirmó “que la mujer tiene destino propio; que sus primeros deberes naturales son para consigo misma [...] y que por consecuencia [...] está investida del mismo derecho a la educación que el hombre” (en Ibíd.).

Durante las postrimerías de siglo, se desarrollan vínculos entre la universidad y las clases populares y los movimientos obreros. Los profesores iluministas impulsaron la extensión universitaria, siguiendo el ejemplo de otros países europeos. Rafael Altamira y otros catedráticos crearon un servicio de extensión en la Universidad de Oviedo para llegar a las clases populares y un sistema de becas para realizar estancias en el extranjero. Según desarrolla Duarte i Montserrat (1988, pp. 9-22), en Barcelona se produjo un acercamiento entre los estudiantes liberales y el movimiento obrero, especialmente anarquista. Al entrar en la última década del siglo, en la Universidad de Barcelona se respiraba un ambiente reaccionario, que llevó a conflictos entre un naciente movimiento estudiantil liberal y republicano liderado por Pere Coromines y los círculos católicos tradicionalistas. El liberalismo, el anticlericalismo y el libre pensamiento se expanden en la universidad. No obstante, los obreros y los estudiantes se dividen en 1893 a partir de los conflictos del ejército español con el norte de África. Los estudiantes liberales, incluido Coromines, traicionan sus ideales apoyando un españolismo romántico que servía para legitimar los proyectos coloniales e imperiales de los gobiernos de la Restauración en detrimento de los derechos de los pueblos conquistados. Los círculos obreros se posicionaron en contra de la guerra, y el patriotismo defendido por los liberales se utilizó como justificación de tres años de dura represión contra los movimientos populares.

5.4. Conclusiones

El conservadurismo trata de frenar los cambios que ponen en riesgo los valores y los intereses de determinados grupos de poder religiosos, monárquicos, estatales y burgueses. Para ello, intenta que la universidad se dedique a la formación de las élites en los principios del *gentleman católico*, como sugirió el Cardenal Newman. Allí donde predomina el absolutismo, como en España, el conservadurismo promovió las doctrinas eclesiásticas y monárquicas al tiempo que censuraba los saberes ilustrados y científicos.

Salvo en el caso del socialismo utópico, en el que se observa autoritarismo, las corrientes revolucionarias desarrollan un conocimiento liberador y democrático, fundamentalmente socialista en sus distintas variantes. Aunque su influencia directa en los centros de enseñanza oficiales es reducida, las ideas revolucionarias repercuten en la creación de universidades populares y en la ampliación de los límites de las discusiones intelectuales.

En cuanto al reformismo, se pueden distinguir tres tendencias. La tendencia autoritaria busca que las universidades desarrollen el conocimiento que permitiese la creación y desarrollo del capitalismo industrial, así como la elaboración de mecanismos de persuasión para actuar sobre los deseos y lograr la adaptación de las clases populares al sistema, como promovieron Auguste Comte en Europa o los grandes capitalistas en EEUU. La tendencia democrática, ejemplarizada por los krausistas, impulsa la libertad y la cooperación académica con el fin de crear progresivamente una sociedad más libre y culta que permita el desarrollo de la humanidad. Finalmente, una tercera línea que contiene tanto elementos democratizadores como autoritarios, proviene de Estados Unidos, donde se llevaron a cabo reformas educativas profundas, como la *Morrill Act*, orientadas al desarrollo de una sociedad más igualitaria, que abrieron las universidades a una parte de la clase trabajadora y abrieron el camino a posteriores expansiones. Sin embargo, este impulso democratizador iba acompañado de la intención, compartida por el reformismo autoritario, de lograr que una población trabajadora, fundamentalmente agrícola, y, en importante medida, independiente y autogestionaria, se adaptase a las nuevas condiciones del capitalismo para su adecuada reproducción.

CAPÍTULO 6: PERIODO DE ANTAGONISMOS POR LA HEGEMONÍA (1900-1945)

Desde el último cuarto del siglo XIX, las sociedades occidentales entran en dificultades económicas que derivan en procesos de crisis de hegemonía inter-estatal, de expansión del mercado mediante el apoyo de los Estados y de rivalidades por lograr una nueva hegemonía en el sistema mundial, culminando en la conflagración de la Segunda Guerra Mundial (Harvey, 2003, pp. 42-49; Wallerstein, c. 2). Los movimientos revolucionarios se organizan y realizan propuestas para competir con las clases dominantes nacionales por marcar el rumbo del devenir de las sociedades europeas y estadounidense (Ibíd.). Como había sucedido en el pasado, las universidades no permanecen ajenas a la lucha por las hegemonías, tanto intra-estatales como inter-estatales, incorporándose a dinámicas sociales en las que los antagonismos socioculturales van cobrando prominencia

En este capítulo se aborda, en primer lugar, la universidad estadounidense (6.1.). La misión de la universidad según las corrientes revolucionarias democráticas en este país se analiza a partir de textos de Emma Goldman, (1912), (6.1.1.), John Dewey ([1916] (2004) (6.1.2.), Thorstein Veblen (1918) (6.1.3.) y Upton Sinclair (1923) (6.1.4.). Las misiones asignadas por el conservadurismo en el mismo país se investigan a partir de los trabajos de Cole (2009) y Millikan (2001) que recogen la visión de las élites empresariales y políticas (6.1.5.), además de analizarse un texto fundamental del periodo como es el de Arbaham Flexner (1930) (6.1.6). El análisis de la *Wisconsin Idea* (6.1.7.) y de las *Black Universities* (6.1.8) permite abordar el reformismo democrático a partir de algunos escritos originales como los de Frederic Howe (1912), Aldo Leopold (1949) y W.E.B. Du Bois (1902) y de los estudios de Boyer (1990) y Cole (2009), Hove (1991), Ricard & Brown II (2008) y Rudolph, [1962] 1990). El reformismo autoritario, orientado al desarrollo de las relaciones públicas y la gestión de la opinión, se analiza a partir de las misiones propuestas por George Creel (1918) y Edward L. Bernays ([1928] 2008), que son analizadas en su debido contexto a partir de las investigaciones de Chomsky (2003), Dinan y Miller (2007) y Méndez Rubio (2004) (6.1.9.).

En Europa (6.2.), el análisis de la misión propuesta por las corrientes transformadoras recoge la experiencia de las Universidades Populares a partir del trabajo de López-Núñez y Lorenzo-Martín (2009) (6.2.1.), así como el pensamiento educativo de Bertrand Russell (1917), que ha sido analizado previamente por Chomsky (2003) (6.2.2.). La misión asignada por el conservadurismo se encuentra en la propuesta realizada por la patronal alemana, que fue recogida por Jedell (1931) en el New York Times (6.2.3.). En cuanto al reformismo, se analiza la misión pensada por el filósofo José Ortega y Gasset (1930), cuyo análisis sobre la universidad europea ha sido investigado por Fernández Buey (2009) y Sacristán Luzón (1972) (6.2.4.).

El análisis de las misiones de la universidad española entre 1902 y 1939 se realiza a partir de una amplia bibliografía secundaria y de escritos del periodo como los de Giner de los Ríos ([s.d.] 2003) o Ramón y Cajal (1912) (6.3). Se aborda el estudio de la misión en el periodo de crisis de la Restauración de Alfonso XIII (1902-1931) y la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) (6.3.1.), en la Segunda República (1931-1936) (6.3.2.) y en la Guerra Civil (1936-1939) (6.3.3.).

Por último, la universidad Nazi se investiga a partir de los trabajos de Carreras Ares (2000) y Trueman (2012a; 2012b), así como del libro *Mein Kampf* (Hitler, 1925) y las palabras de Heidegger en la toma de posesión del rectorado en Friburgo (en Brunner, 2014) (6.4.).

6.1. EEUU

6.1.1. Goldman: Proporcionar libertad a los alumnos para que desarrollen todas sus facultades latentes y puedan realizarse en una unión armoniosa con la sociedad que permita la emancipación de la raza humana

Las concepciones educativas de Emma Goldman se alinean directamente con la tradición Ilustrada y obrera, tomando como referencia paradigmática de una educación liberadora a la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia (Goldman, 1912) . Su crítica al sistema educativo establecido se basaba en que hacía pasar por natural lo que es anti-natural, puesto que es “utilizada para romper la voluntad” del alumno, “y luego para molerla, amasarla y darle forma en un ser completamente ajeno a sí mismo” (Goldman, 1912, párr. 3)¹⁷⁰.

Según Goldman el principio clave de la Escuela Moderna, es que “la educación es un proceso de sacar, no de introducir”. Por tanto, apunta a que el alumno tenga “libertad para desarrollarse espontáneamente, dirigiendo sus propios esfuerzos y eligiendo las ramas del saber que desea estudiar”¹⁷¹. De este modo, la educación podrá cumplir con su misión principal de promover “un desarrollo armonioso de todas las facultades latentes” en el estudiante (párr. 20)¹⁷². Este desenvolvimiento implicaría, según Goldman, un vínculo con el otro y con la sociedad:

“El propósito social de la Escuela Moderna es el desarrollo de la persona a través del conocimiento y la actividad libre de los rasgos característicos, de modo que llegue a ser un ser social, porque ha aprendido a conocerse a sí mismo, a conocer su relación con sus semejantes y para realizarse a sí mismo en una unión armoniosa con la sociedad” (párr. 21)¹⁷³.

Goldman concluye señalando que la educación plantea “desarrollar un respeto por toda verdad que tiene como objetivo la emancipación de la raza humana” (párr.. 24)¹⁷⁴.

6.1.2. Dewey: La cooperación, la experimentación y la unión de los conocimientos científicos con los saberes humanos, para el desarrollo de las capacidades naturales, la construcción de la democracia y la mejora de la humanidad en el futuro

El educador estadounidense John Dewey tenía una concepción de la educación ilustrada y cooperativista, mediante la que los ciudadanos podrían desarrollar todas sus capacidades y crear una sociedad democrática en base a asociaciones libres, en las que el control de los medios de producción y de socialización recayese en los trabajadores (Chomsky, 2003). Dewey promovió la búsqueda de la verdad mediante la experimentación y la creación de espacios conjuntos y cooperativos, de manera que los alumnos pudiesen desarrollar su propia libertad de pensamiento y acción (Ibíd.).

Dewey rechazó la idea del conocimiento como una actividad contemplativa alejada de los problemas sociales o como una mera transmisión de datos. Al contrario, el conocimiento debía nutrirse de la experiencia real y contribuir a ella, porque la educación es un proceso vital, es “el medio o instrumento de la continuidad social de la vida” (Dewey, [1916] 2004, p. 2)¹⁷⁵.

Dewey tenía una visión en la que la educación tiene un rol central que cumplir en el desarrollo del modo más apropiado de organización humana, la democracia. La educación promueve precisamente lo que la democracia requiere para funcionar, es decir el desarrollo de los mejores atributos de la naturaleza humana. Para Dewey, una democracia es “un modo de vida asociativo: de experiencia conjunta comunicada”, orientada hacia el interés común, pues “cada uno tiene que referir su propia acción a la de los demás, y tener en cuenta la acción de los demás para dar propósito y dirección a la suya propia” (p. 89)¹⁷⁶. Desde este punto de vista, la profundización democrática depende del esfuerzo por educar de acuerdo con los principios de correlación e intercambio.

Una educación democrática y democratizadora tendría una finalidad humanizadora. Según Dewey, en lugar de orientarse a facilitar la adaptación de los jóvenes al “estado de cosas existente”, la educación debería diseñarse “a fin de hacer posible una mejor humanidad en el futuro” (p. 91)¹⁷⁷. Este es precisamente el “fin propio de la educación”: “la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad” (Ibíd). Un objetivo muy distinto al de los príncipes, que “educan a sus súbditos como instrumentos de sus propios fines” (Ibíd.)¹⁷⁸.

Según Dewey, se han llevado a cabo grandes avances en la liberación mental y social de las masas en un proceso de auto-emancipación a partir del trabajo que la educación efectúa sobre la naturaleza humana:

“La naturaleza ofrece simplemente los gérmenes que la educación ha de desarrollar y perfeccionar. La peculiaridad de la vida verdaderamente humana es que el hombre tiene que crearse a sí mismo por sus propios esfuerzos voluntarios; tiene que hacerse un ser verdaderamente moral, racional y libre. Este esfuerzo creativo se lleva a cabo por las actividades educativas de lentas generaciones” (Ibíd)¹⁷⁹.

Por último, cabe destacar que el pedagogo estadounidense impulsó vínculos armoniosos entre ciencias naturales y ciencias sociales, para investigar las relaciones entre el ser humano y la naturaleza como parte de una misma totalidad. Según Dewey, “la experiencia no conoce división entre las preocupaciones humanas y un mundo físico puramente mecánico. El hombre es continuo con la naturaleza, no un extraño que entra en sus procesos desde fuera” (p. 273)¹⁸⁰.

6.1.3. Veblen: Abandonar el conocimiento mecanicista y eliminar los consejos de administración, para facilitar la autonomía que permite el desarrollo de la investigación curiosa y el trabajo creativo con independencia de las demandas de la industria, la política y las convenciones sociales

En 1918 Thorstein Veblen lanzó una crítica a la misión establecida de las universidades en su *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Businessmen*. La tesis principal del autor es que las universidades se habían convertido en negocios, como consecuencia de las nuevas relaciones de gobernanza universitaria resultantes del ascenso de los consejos de administración y de los managers ejecutivos profesionales. Los presidentes de las universidades habían adquirido un poder inusitado, al tiempo que se intensificaba la burocratización y la obsesión por la captación de fondos y el crecimiento. Los “capitanes de la erudición” estaban muy ligados a los “capitanes de la industria”, lo que llevó a que las universidades cayesen bajo el control de los empresarios. Con ello, se desarrolló la nueva misión de “vender” la institución para obtener ingresos, enfocándose hacia la publicidad y las relaciones públicas, que permiten construir prestigio y atraer clientes. En lugar de centrarse en la educación, ahora las universidades dedicaban ingentes esfuerzos a competir entre sí y a transmitir una imagen pública en términos comerciales. Según Veblen, el crecimiento institucional contribuía a una industrialización de las universidades, internamente autoritaria y al servicio del gran capital industrial.

El carácter pecuniario de las universidades había llevado a la implantación de una serie de principios y rituales sagrados característicos del credo secular empresarial (p. 82). En las universidades primaban convenciones como la competitividad, la estandarización, la disciplina, la búsqueda de la respetabilidad, las actividades que desvían la energía y la atención de las tareas académicas, el refinamiento de los modales y del decoro, las ceremonias en las que compartir una conformidad educada y el ocio conspicuo (pp. 120-123).

Veblen recalcó que los objetivos de las empresas y los objetivos de la educación no son solo distintos, sino incompatibles. Cualquier sistema de conocimiento debía basarse en dos rasgos impulsivos de la naturaleza humana: la curiosidad ociosa o improductiva y el instinto hacia el trabajo creativo (p. 7).

En su crítica, Veblen relacionó la mercantilización de la universidad con la hegemonía del positivismo facilitada por el control de los consejos de administración. En las primeras décadas del siglo XX, “una mano de obra disciplinada [...] ha sido instruida en la lógica de la tecnología moderna” (p. 14)¹⁸¹. Dicha lógica se basa en la aplicación de un conocimiento totalmente objetivo y neutro. Sin embargo, según Veblen, nunca será posible eliminar el sesgo personal y subjetivo de las técnicas que se emplean ni de las aplicaciones prácticas del conocimiento. De hecho, la universidad estaba siendo utilizada como “un instrumento al servicio de algún objetivo o impulso dominante, como un patriotismo vanaglorioso [al servicio de los capitanes de la guerra], o la política dinástica, o la crianza de una aristocracia comercial [al servicio de los capitanes de las finanzas]” (p. 12)¹⁸².

Frente al mecanicismo y al positivismo moderno que se presenta como auto-legitimado cuando no tiene un verdadero uso humano, Veblen plantea que la universidad se centre en la unión de la investigación y la docencia a partir de la primacía de la primera función (p. 15). En lugar de priorizar los conocimientos con resultados prácticos adaptados al sistema tecno-económico y a las convenciones sociales, la universidad debería dirigir sus esfuerzos a “la búsqueda del conocimiento” (p. 16)¹⁸³.

La esperanza –señala Veblen- de una universidad basada en las artes liberales y en la unión entre investigación y docencia residiría en la capacidad del personal universitario de liberarse del control de los ejecutivos y del consejo de administración (p. 203).

6.1.4. Sinclair: Reemplazar una universidad al servicio de los privilegios especiales (la plutocracia), por una universidad pública controlada por los sindicatos de granjeros y trabajadores, que esté al servicio del bienestar de la humanidad, de la libertad y la justicia

Uno de los críticos más mordaces de la universidad estadounidense fue el polifacético pensador Upton Sinclair. A pesar de todos los intentos por desarrollar una educación pública que proporcionase un servicio al conjunto de la sociedad, Sinclair se mostraba crítico con el objetivo principal de las reformas universitarias en curso. En 1923 escribió: “Nuestro sistema educativo no es un servicio público, sino un instrumento de privilegio especial; su objetivo no es promover el bienestar de la humanidad, sino que se limita a mantener América capitalista” (Sinclair, 1923, p. 18)¹⁸⁴.

Sinclair utilizó el término de “directorios interconectados” para referirse a los grupos de las élites sociales que ejercían el poder en la plutocracia (gobierno de los ricos) estadounidense. Los presidentes, los decanos y otros cargos administrativos

habían desarrollado un nexo estrecho (que incluía el fenómeno de las puertas giratorias) con los bancos, los periódicos, revistas y editoriales, el sector militar, del automóvil y energético, y con los partidos políticos y los gobiernos (Ibíd.). El resultado de esta imbricación en las estructuras del poder permitió que “la producción de ideas plutocráticas se haya convertido en un sector tan bien establecido y estandarizado como la producción de automóviles o salchichas” (p. 18)¹⁸⁵.

Incluso en la Universidad de Wisconsin, el control ejercido por las autoridades estatales y poderes económicos favorecía una misión de servicio a los privilegiados, según Sinclair. Por eso, abogó por el “el control de las universidades por parte de agricultores organizados y de los sindicatos”, no porque “no esté al tanto de que estos grupos tienen sus intereses y prejuicios, sino simplemente porque creo que estos grupos pueden aprender a comprender la verdadera libertad y la justicia” (p. 235)¹⁸⁶.

6.1.5. Las élites estatales y empresariales conservadoras: Sustituir los elementos educativos relacionados con la organización obrera por elementos educativos pro-capitalistas, que contribuyan a frenar a los movimientos revolucionarios y sirvan a las élites económicas y políticas

La organización obrera y las propuestas educativas democratizadoras encontraron temibles adversarios entre las élites económicas y políticas de Estados Unidos. La *National Association of Manufacturers* (NAM), la llamada *Citizens' Alliance* o los servicios de inteligencia como la CIA dedicaron esfuerzos a influir sobre los contenidos educativos y promover una visión pro-capitalista entre la sociedad y frenar la unión obrera, especialmente a los sindicatos (Millikan, 2001). En una convención de la CIA de 1906, el magnate de los cereales Charles W. Post, explicó el éxito de la estrategia:

“Hace dos años, la prensa y el púlpito estaban lanzando clichés sobre la opresión del trabajador. Ahora todo esto ha cambiado ya que se ha descubierto que el enorme Trust de los Trabajadores es el opresor más pesado del trabajador independiente, así como del ciudadano común estadounidense” (en Ibíd., p. 33)¹⁸⁷.

El control y deslegitimación del pensamiento disidente se intensificó durante la Primera Guerra Mundial. Un ejemplo paradigmático lo proporciona Nicholas Murray Butler, quien fue Presidente de la Universidad de Columbia, político Republicano, Presidente del think tank *Carnegie Endowment for International Peace* y Premio Nobel de la Paz en 1931. En la apertura del curso 1917-1918 en Columbia, el Presidente Butler identificó la censura como el medio apropiado para la democracia:

“Lo que había sido tolerado antes se volvió intolerable ahora. Lo que había sido terquedad ahora era sedición. Lo que había sido una locura ahora era traición. Hablo con autoridad por toda la universidad -por mis colegas de los consejos y por mis colegas de las facultades- cuando digo, con todo énfasis posible, que no hay ni habrá lugar en la

Universidad de Columbia [...] para ninguna persona que se oponga o que aconseje oponerse a la aplicación efectiva de las leyes de los Estados Unidos, o que actúa, habla, o escribe traición. La separación de cualquier persona de la Universidad de Columbia será tan rápida como el descubrimiento de su delito” (en Cole, 2009, p. 51)¹⁸⁸.

No se trataba de retórica. James M. Cattell, un profesor contrario a mandar conscriptos a luchar en Europa y crítico con el poder de los presidentes y de los consejos de administración de las universidades, fue expulsado, junto a Henry Dana, otro profesor pacifista. La respuesta de los otros docentes fue muy tibia. Solamente se mostraron contundentes el historiador Charles Beard, quien renunció a su plaza en la universidad, y John Dewey, quien dimitió del Comité de la Facultad.

Finalizada la Guerra, se encontró un nuevo enemigo oficial en el comunismo, dando comienzo el Primer Temor Rojo hacia 1919. Tanto las élites Republicanas como Demócratas, pusieron en marcha una elaborada campaña de difusión del miedo, orientada a generar un estado de histeria colectiva que sirviese para justificar la represión de los disidentes (por ejemplo, la deportación de Emma Goldman), deslegitimar la lucha obrera y promover el consenso en torno a los valores de las élites dominantes.

6.1.6. Flexner: Restablecer una universidad de élites con la unidad de propósito de dedicarse al *bios theoretikos*, para afianzar un sistema democrático basado en una aristocracia intelectual

Otro tipo de conservadurismo intelectual emergió de la mano de Abraham Flexner, quien fue secretario de la *Rockefeller Foundation's General Education Board*. Sus reflexiones simbolizan la reacción de cierto idealismo conservador a los cambios que estaba experimentando la universidad estadounidense. Flexner (1930) fue muy crítico con la expansión del sistema universitario, su re-configuración institucional y su nueva orientación hacia la especialización, la preparación para las profesiones, la mercantilización y la intrusión de la política.

Flexner observó el desarrollo de lo que posteriormente Clark Kerr ([1963] 1982) llamaría la *multiversidad*, con la proliferación de los deportes universitarios, los cuerpos de gobierno estudiantiles, una pluralidad de carreras nuevas como periodismo o comercio y “un sinfín de cosas intrascendentes” (Flexner, 1930, p. 25), que desviaban la atención de las disciplinas centrales¹⁸⁹. Respecto a la orientación práctica, Flexner criticaba que las universidades se hubiesen convertido en “estaciones de servicio para el público general” (p. 45)¹⁹⁰.

Flexner abogó por restablecer el *bios theoretikos*: “actividad creativa e investigación productiva y crítica -todo en un sentido sin responsabilidad práctica” (p. 8)¹⁹¹. Frente a la naciente multi-versidad centrada en hacer caja, la institución debería conformar un sistema con las partes interrelacionadas y con unidad de objetivos (p. 178-9).

Flexner sintetiza su propuesta escribiendo que el papel de la universidad no consiste en “*hacer*”, sino en “*conocer*” (p. 24)¹⁹². Pero la ausencia de preocupación práctica, no significa que el conocimiento no vaya a contribuir a la sociedad. Al contrario, según Flexner, la búsqueda de la verdad *per se* contribuiría a afianzar la democracia, el equilibrio cultural, el espíritu humanista y la paz.

No obstante, su concepción de la democracia era restringida. Flexner se oponía a la “absurda noción de que los ideales son ‘aristocráticos’, mientras que un tumulto gratuito para todos que aflige a los capaces e inteligentes es ‘democrático’” (p. 213)¹⁹³. No concebía la posibilidad de que una apertura de la universidad a un mayor número de personas permitiese tener altos estándares intelectuales. Habría que excluir a los mediocres de la universidad para poder contar con una minoría que conforme “la aristocracia del intelecto” (p. 338).

6.1.7. La Wisconsin Idea: La expansión de la universidad a toda la población, el análisis experto de las condiciones sociales y el desarrollo de una ética de la tierra, para impulsar la reforma social progresista, el gobierno popular, el bienestar, la justicia social y el cuidado de la naturaleza

La *Idea de Wisconsin* tenía antecedentes en los intentos de la segunda mitad del siglo XIX de expandir la educación superior y vincularla con el Estado, la agricultura y la manufactura (por ejemplo, en la *Morril Act*). El término fue acuñado por Charles McCarthy (1912) para describir la filosofía que había detrás de los cambios que experimentó la universidad durante el periodo del primer Roosevelt y del primer La Follete, con Charles Van Hise como presidente de la Universidad de Wisconsin (UW). La *Idea* pronto se expandió por otros lugares del país.

Van Hise expuso en 1904 la dimensión expansiva y democratizadora del proyecto: “Nunca me daré por satisfecho hasta que la influencia beneficiosa de la Universidad llegue a todos los hogares en el estado” (en Hove, 1991, p. 70)¹⁹⁴. Esta expansión de la Universidad no solo estaba enmarcada en el ambicioso programa de reformas sociales llevadas a cabo por los gobiernos, sino que se constituyó en uno de los nodos centrales de impulso al cambio social (Ibíd.).

Según desarrolla Cole (2009, p. 57), además de impartir clases populares y de ampliar la extensión universitaria, la UW también apoyó el sindicalismo, los servicios públicos y, en términos generales, el proyecto de cambio del Progresismo hegemónico. Los promotores introdujeron la idea de que las universidades debían proporcionar expertos que aconsejasen al gobierno y que participasen en las políticas públicas, por ejemplo en la organización de los ferrocarriles, la regulación bancaria, la regulación de las corporaciones, el sistema fiscal o en el desarrollo de legislación, que contribuyesen a la justicia social. Para ello, recababan datos empíricos y proporcionaban análisis técnicos o sociales. Se realizaron estudios sobre las condiciones de vida de los

trabajadores y las trabajadoras, por ejemplo en relación al impacto negativo sobre la salud de la sobrecarga horaria, que contribuyeron a que se aprobase el primer programa de compensación para trabajadores o que sirvieron para respaldar decisiones judiciales de relevancia.

Uno de los participantes en la Wisconsin Idea, Frederic Howe (1912), definió la UW como: “Una estación experimental en política, en legislación social y laboral, en la democratización de la ciencia y la educación superior. Se trata de un laboratorio en el que el gobierno popular se está probando en su reacción en las personas, en la distribución de la riqueza, en el bienestar social” (p. vii)¹⁹⁵.

Howe (Ibíd.), observó que uno de los aspectos más destacados del proyecto era el vínculo de la universidad con la tierra, el campo y el conjunto de la naturaleza. Se desarrollaron métodos para medir la erosión de la tierra, se promovió declaración de reservas naturales públicas y se participó en programas de reforestación, en la construcción de presas, en la limpieza de los ríos contaminados por la industria, o en programas de eficiencia en las granjas, de uso de fertilizantes, de terraplenado y de arado en curvas de nivel. El crítico social Lincoln Steffens reflejó el estrecho vínculo con la agricultura y la población rural que se había desarrollado en 1909: “En Wisconsin la universidad es tan cercana al agricultor inteligente como su chiquero o su almacén de herramientas; los laboratorios de las universidades forman parte de la planta manufacturera” (en Boyer, 1990, p. 6)¹⁹⁶.

No se trataba de una vinculación agresiva con la naturaleza, ni tampoco meramente utilitaria. El conservacionismo tuvo un protagonismo importante, con el apoyo de líderes como el presidente de la UW, van Hise (1910), quien escribió un libro sobre la conservación de los recursos naturales. También el científico Aldo Leopold escribió varios textos ecologistas en los años 30 y 40. Su propósito era desarrollar una relación ética con la tierra, basada en “el amor, respeto y admiración por la tierra, y un alto concepto de su valor”, no sólo económico, sino especialmente filosófico (Leopold, 1949, p. 189)¹⁹⁷.

Había que operar un cambio en el modo de pensar sobre la tierra y sobre el criterio de validez del conocimiento:

“Dejad de pensar en el uso decente del suelo como únicamente un problema económico. Examinad cada cuestión en términos de lo que es ética y estéticamente correcto, además de lo que es económicamente conveniente. Una cosa es correcta cuando tiende a preservar la integridad, estabilidad y belleza de la comunidad biótica” (Ibíd.)¹⁹⁸.

Leopold abogó por la enseñanza de la ecología en las universidades, muchas de las cuales parecían excluirla deliberadamente (Ibíd.). Y no sólo podrían impartirse asignaturas de ecología, sino que los conceptos ecológicos deberían introducirse en la geografía, en la botánica, en agronomía, en historia o en economía. De ese modo podría contrarrestarse la moderna separación del hombre y la naturaleza (Ibíd.).

Los progresos en Wisconsin no pasaron desapercibidos en otros lugares. La visión de una universidad pública para todos que pudiese cumplir el rol de líder experto en los asuntos sociales y que promoviese la armonía con la naturaleza se expandió por otros lugares (Rudolph, [1962] 1990). Por ejemplo, en 1915, el Presidente Hadley de Yale argumentó que, en los proyectos educativos en artes liberales, “debe predominar un motivo público en lugar de uno privado” (en *Ibíd.*, p. 365)¹⁹⁹.

6.1.8. Black Universities: Proporcionar una formación apropiada para la población negra, de manera que pueda mejorar sus condiciones sociales y se desarrolle el alma humana

Los *Historically Black Colleges and Universities* (HBCUs) hacen referencia a los centros de educación superior fundados antes de 1964, que se han caracterizado por tener la misión de formar a la población afro-estadounidense, un grupo social muy numeroso al que se le había negado el acceso a la educación superior. La mayoría de centros fueron fundados a finales del siglo XIX y principios del XX, en un contexto de segregación social y educativa.

Según desarrollan Ricard & Brown II (2008, pp. 9- 15), establecidas y financiadas por la American Missionary Association (AMA), por iglesias afro-americanas, por el Bureau de Freedman, por comunidades locales y por filántropos privados, las *Black Universities* planteaban vincularse con una serie de actores y procesos sociales. Sus objetivos incluían: mantener las tradiciones culturales históricas de los pueblos afrodescendientes; proporcionar liderazgo a la comunidad; lograr la estabilidad económica de la población negra; presentar a afroamericanos que pudiesen ser modelos a imitar; gestionar los problemas entre distintas razas; y la formación de especialistas. En términos más amplios, las universidades negras plantearon la misión de contribuir al cambio social, a la ciudadanía y a la democracia.

Los medios para alcanzar las misiones de estas universidades incluían los *Black Studies*, la apertura a otros grupos sociales, el cuidado de la salud, la ética, la combinación de las artes liberales con la enseñanza profesional, y el servicio comunitario como un elemento clave junto a la enseñanza y la investigación (*Ibíd.*, p. 13).

Pero no todas las universidades para negros compartían la misma misión específica. Se coincidía en la idea de proporcionar educación para que los afro-estadounidenses pudiesen levantar sus condiciones sociales y mejorarse a sí mismos. Sin embargo, el debate entre Booker T. Washington y W.E.B Du Bois atestigua que se plantearon distintas manera de conseguirlo. Ricard & Brown II (2008) resumen las diferencias de la siguiente manera:

“Washington abogó por la necesidad de la formación profesional y sugirió que el papel de los colegios y universidades negras era formar a los individuos para llenar el mercado de trabajo manual. Du Bois, por el contrario, argumentó que las universidades

negras debían trabajar hacia la construcción de un grupo de élite conocido como el “Décimo talentoso”. Creía que los estudiantes debían estar capacitados para elevar a la comunidad Negra convirtiéndose en médicos y maestros profesionales” (p. xviii)²⁰⁰.

Por encima de la misión de preparar a élites negras, Du Bois (1902) propuso un fin humanista y transformador:

“La función de la Universidad Negra es mantener los estándares de la educación popular, buscar la regeneración social del Negro y ayudar en la solución de problemas y en la cooperación entre razas. Y, por último, más allá de todo esto, se debe desarrollar hombres. Por encima de nuestro socialismo moderno y al margen de la adoración de la masa, debe persistir y evolucionar ese elevado individualismo, que los centros de cultura deben proteger. Debe alcanzarse un respeto más sublime por el alma humana soberana que busca libertad para su expansión y el desarrollo personal; que amará y odiará y trabajará a su manera” (par. 30).

6.1.9. Bernays y otros científicos sociales: La introducción de las relaciones públicas y la propaganda, para que una minoría pueda influir sobre la mayoría y asegurarse su conformidad

En la primera mitad del siglo XX se produjo un desarrollo intenso de la propaganda y de las relaciones públicas a manos de eminentes científicos sociales como Edward Bernays, George Creel, Walter Lippmann, Paul Lazarsfeld o Harold Lasswell. Aunque diferentes entre ellos, coincidirían en explicar los mecanismos que permiten un gobierno de sabios tomando en cuenta la flexibilidad de la naturaleza humana. Según la perspectiva que desarrollaron, con el tránsito de los sistemas dictatoriales a las democracias, el uso de la violencia física deja de ser el instrumento central para mantener el control social. Es por ello que las democracias actúan sobre la opinión de los ciudadanos para asegurar el consenso social, es decir la subordinación de la población a las decisiones de las élites (Chomsky, 2003; Dinan & Miller, 2007; Méndez Rubio, 2004).

La educación sería uno de los vehículos de la propaganda, por lo que se fundarían nuevas carreras y asignaturas dedicadas a las relaciones públicas, la gestión de la mente pública, la cristalización de la opinión pública, la ingeniería del consenso, la fabricación del consentimiento o a técnicas de liderazgo, según la variada terminología empleada.

La Primera Guerra Mundial sirvió de campo de experimentaciones para perfeccionar las estrategias de persuasión y desarrollar los modos de coerción ideológica. El presidente Woodrow Wilson consiguió la aprobación en 1917 de la *Espionage Act* y la *Sedition Act*, orientadas a vigilar y castigar a los disidentes políticos, especialmente a los opositores a la guerra. El mismo año, el gobierno creó el *Committee on Public Information* (CPI), en el que un grupo de profesores, periodistas y expertos en relaciones públicas, liderados por George Creel, desarrollaría una campaña de

propaganda que, mediante la demonización de los alemanes y la generación de miedo, lograra que la población estadounidense pasase de tener una actitud pacífica y aislacionista a apoyar la causa bélica y al gobierno de los Estados Unidos. En palabras de Creel (1918), “siempre hemos tratado por todos los medios a nuestro alcance de llevar a las casas de las personas las causas detrás de esta guerra, las grandes necesidades fundamentales que obligaron a una nación amante de la paz a tomar las armas para proteger a las instituciones libres y preservar nuestras libertades” (pp. 185-6)²⁰¹.

El padre de las relaciones públicas, Edward L. Bernays ([1928] 2008), quién también había participado en la *Creel Commission*, explicó con precisión que:

“La manipulación consciente e inteligente de los hábitos y opiniones organizados de las masas es un elemento de importancia en la sociedad democrática. Quienes manipulan este mecanismo oculto de la sociedad constituyen el gobierno invisible que detenta el verdadero poder que rige el destino de nuestro país” (p. 15).

Para Bernays, esta situación es un hecho inevitable:

“La minoría ha descubierto que influir en las mayorías puede serle de gran ayuda. Se ha visto que es posible moldear la mente de las masas de tal suerte que éstas dirijan su poder recién conquistado en la dirección deseada. Esta práctica resulta inevitable en la estructura actual de la sociedad. Sea en política, finanzas, industria, agricultura, caridad, educación o en otros terrenos, cualquier actividad de calado social que se lleve a cabo tiene que servirse de la ayuda de la propaganda. La propaganda es el brazo ejecutor del gobierno invisible” (Ibíd., pp. 27-28).

La manipulación de la opinión pública podría efectuarse mediante la propaganda, la cual podría recibir el conveniente nombre de educación, en una confusión deliberada de los conceptos y sus respectivas funciones:

“La nuestra debe ser una democracia del liderazgo administrada por una minoría inteligente que sepa cómo disciplinar y guiar a las masas. ¿Se serviría este gobierno de propaganda? Definámoslo, si así se prefiere, como un gobierno que se serviría de la educación. Pero la educación, en el sentido académico de la palabra, no basta. La propaganda tiene que ilustrarse mediante la creación de circunstancias, resaltando actos significativos y escenificando asuntos de importancia. Los estadistas del futuro estarán en disposición de concentrar la mente pública en puntos cruciales de la política y podrán asimismo disciplinar a una masa de votantes vasta y heterogénea en aras de una comprensión más clara y de una acción más inteligente” (Ibíd., p. 141-142).

Nueve años más tarde, Bernays y Fleischman (1937) editaron un breve informe que mostraba la satisfacción con que hubiese ya 31 universidades estadounidenses que impartían cursos en relaciones públicas y temas relacionados.

6.2. Europa

6.2.1. Las Universidades Populares: La cooperación a través de la educación científica y cultural, para que aumente la conciencia del proletariado y logre vivir las utopías

Una de las iniciativas transformadoras más destacadas en la educación europea de finales del siglo XIX y principios del XX fue la creación de Universidades Populares (UPs). Ampliando las aspiraciones de la Extensión Universitaria, comenzaron a fundarse las primeras UPs con el objetivo de crear universidades opuestas a las universidades elitistas establecidas, que ampliasen las ventajas de la formación universitaria a los campesinos y a los proletarios (López-Núñez & Lorenzo-Martín, 2009).

Aunque sus orígenes exactos están abiertos a debate, es habitual la referencia al activista francés y autor libertario George Deherme, quien redactó un escrito titulado *La Coopération des Idées*. En 1898, llevó las ideas ahí planteadas a la práctica, fundando una UP que comenzó en una trastienda en la que se podía leer “Nosotros aceptamos todas las utopías y nos disponemos a vivirlas” (en *Ibíd.*, p. 156). La modesta universidad se basaría en el principio de la cooperación entre las personas a través de la educación. La teoría y práctica de la ayuda mutua debería convertirse en la base de la revolución socialista democrática. El revolucionario galo Anatole France escribió que “en su marcha lenta hacia la conquista de los poderes públicos y de las fuerzas sociales, el proletariado ha comprendido la necesidad de poner mano en la ciencia y de ampararse de las armas poderosas del pensamiento” y que las UPs “son instituciones obreras de reivindicación por la cultura: necesitamos obreros conscientes” (en *Ibíd.*, p. 155).

6.2.2. Russell: Proporcionar las herramientas y los incentivos para el desarrollo interno de los alumnos en función de sus propios intereses, para contribuir a crear un mundo más libre y humano

El intelectual y activista británico Bertrand Russell planteó algunas de las reflexiones educativas más relevantes del siglo XX. Frente a la imposición externa, Russell abogaba por el desarrollo interno. Desde el exterior del alumno habría que proporcionar el contexto, con todos sus incentivos y herramientas, para animar el vigor interno de los alumnos, de manera que ellos mismos pudiesen crecer humanamente siguiendo sus propios intereses y objetivos (Chomsky, 2003). Esta educación tendría un marcado vínculo práctico, pues el pensamiento independiente y la expansión de los impulsos creativos de la naturaleza humana e individual facilitarían la creación de una comunidad libre de ciudadanos sabios que pudiese combinar ciudadanía y libertad (*Ibíd.*).

En un texto escrito durante la Primera Guerra Mundial, Russell (1917) observó que la educación cumplía un papel clave en la reproducción social: El sistema educativo establecido promovía la credulidad, el dogmatismo, el nacionalismo, la obediencia a la autoridad impuesta y el desprecio hacia otros grupos. Para el lógico británico todos estos

comportamientos que promueve la educación “son contrarios a la vida” (p. 167)²⁰². En lugar de este modelo educativo, Russell sugiere otro modelo en el que primen los principios ilustrados que contribuyan a cambiar el mundo y tener “una buena vida” (p. 155)²⁰³.

Si el sistema educativo vigente “no hace prácticamente nada para promover el crecimiento interno de la mente y el espíritu”²⁰⁴, un sistema alternativo ayudaría al alumno “en su propia batalla, equipándolo no para algún fin externo propuesto por el Estado u otra autoridad impersonal, sino para los fines que el propio espíritu del alumno está buscando” (pp. 158-159)²⁰⁵.

Para ello, es necesario preservar la libertad de examen y la independencia de pensamiento del alumno; estimularle para que “desarrolle la justicia en el pensamiento”, el entendimiento mutuo, la crítica fundamentada, la duda constructiva y “el amor por la aventura mental” (p. 167)²⁰⁶. Mediante la educación, los impulsos de las personas encontrarán una salida creativa y productiva capaz de contribuir a la mejora de las sociedades humanas (p. 177-8). Además, mediante una perspectiva internacionalista, sería posible liberar la educación de los sesgos patrióticos (Ibíd.).

6.2.3. La Federación de Industrias de Alemania: Volver a una universidad de élites, para ahorrar costes y evitar tener un proletariado educado sin empleo

En Europa también se impulsó la idea de volver a una universidad reservada a una minoría. Un artículo de 1931 en el *New York Times* recogía la opinión de la Federación de Industrias de Alemania sobre la necesidad de reducir el número de alumnos, concretamente de obreros, debido al desajuste con la demanda de titulados, el elevado coste y el riesgo que supondría tener un proletariado educado sin empleo:

“La marea en constante aumento de estudiantes de ingeniería en las universidades alemanas, con la consiguiente saturación en la profesión, ha llevado a [...] varias organizaciones industriales a emitir una alerta a la población de que se está produciendo un proletariado educado estéril sin ninguna oportunidad de ocupación remunerada mientras millones se desperdician en su formación” (en Jedell, 1931, p. 56).

6.2.4. Ortega y Gasset: La transmisión de la cultura, para que la universidad vuelva a ser un poder espiritual y un principio promotor de la historia europea, facilitando la función de mandar en la sociedad y haciendo del hombre medio europeo un hombre culto

El filósofo español José Ortega y Gasset leyó su conferencia sobre la *Misión de la Universidad* a petición de la Federación Universitaria Escolar (FUE) de Madrid en Octubre de 1930, siendo publicada inicialmente en *El Sol*. Ortega escribía desde un contexto nacional marcado por el fin de la dictadura de Primo de Rivera y la

Restauración borbónica de Alfonso XIII con la “dictablanda” de Dámaso Berenguer. Unos meses después de la conferencia, se proclamaría la Segunda República, que Ortega apoyó inicialmente hasta distanciarse y solicitar su “Rectificación”. España vivía una situación de atraso e inestabilidad mayor que otros países del entorno. Sin embargo, Ortega mostró su preocupación por el aumento de la barbarie en el conjunto del continente europeo, en una especie de preludio de su estallido definitivo en la Guerra Civil Española y en la Segunda Guerra Mundial. Las palabras de Ortega reflejan el grito desesperado de un intelectual de élite para impulsar desde las universidades una culturización de la sociedad que pudiese evitar el desmoronamiento de Europa.

Como sugiere Sacristán Luzón (1972), la solución propuesta era ciertamente idealista: La cultura burguesa-ilustrada debía recuperarse en su capacidad totalizadora para levantar el espíritu de los europeos y convertirse en el motor de la historia. Fernández Buey (2009) subraya que Ortega planteaba la formación de las élites sociales en la universidad para *mandar* o, en terminología de Sacristán Luzón (1972), para crear y organizar hegemonía.

Ortega ([1930] 2007) subrayó que la reforma universitaria no podía “reducirse a la corrección de abusos”, sino que debía basarse en la “creación de nuevos usos” (p. 26). Comienza lamentando que las universidades europeas reciben solamente a “los hijos de las clases acomodadas” y propone “llevar al obrero el saber universitario”, pero esto depende fundamentalmente del Estado, por lo que solamente una “gran reforma” del propio Estado permitiría una reforma universitaria de alcance en este sentido (pp. 31-32).

En el momento en que escribe Ortega, las universidades europeas proporcionan una enseñanza a las clases privilegiadas centrada, según el filósofo, en la formación para las profesiones intelectuales y en la investigación científica. Son dos dimensiones del saber de las que Ortega no reniega, pero que han provocado el abandono de la que debería ser la misión central de la universidad: la transmisión de la cultura. Esta misión es sólo un “residuo actual”, la “humilde supervivencia”, de lo que en la Edad Media “constituía, entera y propiamente, la enseñanza superior” (p. 35). Ortega proporciona, a continuación, una explicación de lo que entiende por cultura:

“Eso que hoy llaman «cultura general», no lo era para la Edad Media, no era ornato de la mente o disciplina de carácter; era, por el contrario, el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia” (Ibíd.).

La cultura proporciona “vías”, “caminos”, para que el ser humano pueda orientarse en el caos, en la “selva salvaje”, que es la vida. Cultura “es lo que le salva del naufragio vital”. Ortega propone una vuelta a la misión central de la universidad medieval, pero apoyada en el repertorio cultural de la modernidad porque “es forzoso vivir a la *altura de los tiempos* y muy especialmente a la *altura de las ideas del tiempo*”. Cultura “es el sistema *vital* de las ideas en cada tiempo”. El hecho de que la transmisión de la cultura haya desaparecido de las universidades “casi por completo” es “una

atrocidad” porque “el inglés medio, el francés medio, el alemán medio son *incultos*”. Se ha creado “el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas”. A esta razón se debe “el carácter catastrófico de la situación presente europea”. Concretamente, “las pretenciosas Universidades del siglo XIX”, “tienen la culpa, sobre todo” de esa “barbarie inesperada” (pp. 36-37).

Para Ortega, la sociedad necesita ciertamente “buenos profesionales”, pero “necesita antes que eso y más que eso asegurar la capacidad [...] de mandar”. Pero hoy la clase directora, la burguesía, ha perdido el sistema vital de ideas y se ha fragmentado: “El profesionalismo y el especialismo, *al no ser debidamente compensados*, han roto en pedazos al hombre europeo”, produciendo “el desmoronamiento de nuestra Europa” (pp. 40-41). Por todo ello, Ortega enfatiza “la necesidad de que la Universidad se encargue ante todo de enseñar la cultura” (Ibíd.).

El filósofo liberal subrayó la importancia de la pedagogía y señaló que la organización de la enseñanza y en la construcción de la nueva universidad había que “*partir del estudiante*, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante” (p. 49). Esto supondría determinar el conjunto de enseñanzas en función de dos criterios. En primer lugar, el de necesidad: quedarse sólo con los saberes “que se consideren estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es estudiante”. En segundo lugar, habría que reducir las enseñanzas a “lo que de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud” (p. 51). Este segundo criterio, haría referencia a “aquellas enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender” (p. 50). Las grandes disciplinas culturales que se impartirían serían la física, la biología, la historia, la sociología y la filosofía. De este modo, se podrá “hacer del hombre medio, *ante todo*, un hombre culto –situarlo a la altura de los tiempos” (p. 53).

A pesar de este enfoque en la cultura, Ortega también acepta la enseñanza de las profesiones y de la investigación científica como misiones secundarias de la universidad. También habría que hacer del hombre medio un “buen profesional”. Algo similar ocurriría con la ciencia, que no constituye una de las “funciones primarias” de la universidad, pero que son inseparables y, por tanto, la universidad “tiene que ser *también o además* investigación científica” (p. 54). Para Ortega, la investigación es fundamental, pero debería reducirse al mínimo porque es una actividad al alcance de muy pocos. Con esta fórmula, Ortega espera que la universidad europea pueda estar a la altura de su tiempo, convertirse en poder espiritual y cumplir con su misión histórica de liderar la marcha del continente:

“No poco del vuelco grotesco que hoy padecen las cosas -Europa camina desde hace tiempo con la cabeza para abajo y los pies pirueteando en lo alto- se debe a ese imperio indiviso de la Prensa, único ‘poder espiritual’. Es, pues, cuestión de vida o muerte para Europa rectificar tan ridícula situación. Para ello tiene la Universidad que intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día

desde su punto de vista propio -cultural, profesional o científico. De este modo no será una institución sólo para estudiantes, un recinto *ad usum delphinis*, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un ‘poder espiritual’ superior frente a la Prensa, representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez. Entonces volverá a ser la Universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia europea” (p. 79).

6.3. España (1902-1939)

La monarquía restaurada entra en un periodo de crisis y busca apoyo en la dictadura de Primo de Rivera. Las fuerzas conservadoras impulsan los conocimientos tradicionales, monárquicos y eclesiásticos, con el objetivo de afianzar el régimen. La oposición -tanto al sistema político como al universitario- proviene de distintos frentes. Los científicos, los liberales progresistas, los krausistas y otros ilustrados, así como los movimientos obreros socialistas, anarquistas y comunistas favorecen el desarrollo científico y la educación de las masas, con miras a avanzar en el progreso socioeconómico y la liberación humana. Las diferentes fuerzas progresistas y revolucionarias cobran protagonismo en la Segunda República, tratando de impulsar proyectos de educación popular para la transformación social. Tienen que hacer frente al conservadurismo y al falangismo que tratan de ganar influencia en las universidades e imponer un control ideológico rígido. El golpe de estado y el inicio de la guerra ponen fin a las libertades académicas. La tolerancia y la libertad de pensamiento se enfrentan al dogmatismo y a la represión de las libertades.

6.3.1. Conservadores vs liberales y revolucionarios durante la crisis de la Restauración con Alfonso XIII (1902-1931) y la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930): La represión de la libertad académica para el mantenimiento de la monarquía y de la dictadura vs la difusión del krausismo y la lucha de clases para la liberación humana

A partir de 1902 el régimen monárquico de Alfonso XIII entra en una prolongada crisis que le lleva a dar su apoyo a la dictadura de Primo de Rivera en 1923. En un contexto represivo, se produce un importante desarrollo de los ideales iluministas en la universidad. Científicos, liberales, socialistas, anarquistas y comunistas impulsan la educación y la ciencia, viendo en ellas las herramientas para la transformación de la sociedad. Sin embargo, la represión, la falta de medios y la situación socioeconómica del país frenan el avance del conocimiento.

El curso académico 1900-1901 comienza en la Universidad de Salamanca con un discurso de apertura Miguel de Unamuno, en el que invita a los estudiantes a buscar la verdad sin dogmatismos, ni dependencia del profesor, sino interrogando la realidad ellos mismos. Podrían así desarrollar sus propios conocimientos y valores y, al mismo tiempo, contribuir a la modernización y regeneración espiritual del país. Una formación adecuada

podría llevar a construir una comunidad, pues “vosotros habéis de ser mañana ministros de la reflexión común” y “reflejar con plena conciencia el espíritu de la comunidad” (Unamuno, 1900). A pesar de los intentos de hacer preponderar la tolerancia y el bien común, la situación en las universidades, al igual que en el país, siguió siendo de conflicto. El propio Unamuno tuvo un enfrentamiento en 1905 con el cardenal de Barcelona, Casañas, en la Asamblea Universitaria de Barcelona en torno a la libertad de cátedra y el control externo de la iglesia.

Giner de los Ríos trató de dar continuidad en España al movimiento de renovación pedagógica que se expandía por Europa y que Sanz del Río había traído a España. Para ello, advirtió que el profesorado debía comprender que “para rehacer la universidad, no tiene más remedio que volver los ojos a la escuela, de que depende -inmediatamente- el nivel intelectual, moral, material, la vida entera de un pueblo, y de donde ha partido siempre, en todas partes, la renovación del espíritu” (Giner de los Ríos, 2003, punto 1.3 pár. 33).

El espíritu institucionalista avanzó en el campo de la historiografía de la mano de catedráticos como Rafael Altamira, Rafael Ballester y José Deleito. Se preocuparon por la baja preparación didáctica y práctica del profesorado, y trataron de modernizar la educación vinculando los conocimientos con los problemas reales del país (Montés, 2013).

En 1907, se creó la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), la cual, bajo la presidencia de Ramón y Cajal, se convirtió en el centro impulsor de la modernización universitaria y social del país. Heredando una situación de absoluta precariedad científica, la JAE abrió la universidad española al influjo de la ciencia europea mediante un sistema de becas para realizar estancias en prestigiosas universidades y centros del continente. Además, fue clave en el intercambio de estudiantes y profesores españoles y latinoamericanos, que fueron seguidas de publicaciones, vínculos académicos y la creación de nuevos centros formativos y culturales.

En 1912, Cajal incorporó a sus *Reglas y Consejos* dos nuevos capítulos en los que reflexionaba sobre “los deberes del Estado en relación con la producción científica” y los “Órganos sociales encargados de nuestra reconstrucción” (Ramón y Cajal, 1912). En el primero, Cajal urgió al Estado a transformar la universidad, “casi exclusivamente consagrada a la colación de títulos y a la enseñanza profesional”, para convertirse “en un Centro de impulsión intelectual”, en “el órgano principal de producción filosófica, científica e industrial” (Ibíd., capítulo X). La reforma educativa y social requería un cambio del profesorado. Pensaba que “España no saldrá de su abatimiento mental mientras no reemplace las viejas cabezas de sus profesores (Universidades, Institutos, Escuelas especiales), orientadas hacia el pasado, por otras nuevas orientadas al porvenir” (Ibíd.). Al tratar sobre la JAE y otras instituciones de nueva creación en el segundo de los textos añadidos, escribe que su misión principal es “escoger la flora de nuestra juventud intelectual y obrera, para educarla y sostenerla en los grandes focos de producción científica e industrial de Europa y América” (Ramón y Cajal, 1912, capítulo XI). Una década después, Cajal resumió su visión del vínculo entre el conocimiento y la marcha de

la sociedad, señalando que “nos desdeñamos u odiamos porque no nos comprendemos; porque no nos tomamos el trabajo de estudiarnos” (Ramón y Cajal, 1922, p. 205) y afirmó que “los únicos tónicos de la voluntad son la verdad y la justicia” (Ibíd., p. 298).

En el campo de la medicina, Gregorio Marañón fue otro de los grandes impulsores de la ciencia moderna y de su aplicación para la mejora de las condiciones de las clases populares (López Vega, 2011). Además, la física española experimenta una apertura notable en las primeras décadas de 1900 con la importación de la teoría de la relatividad por parte de un grupo de científicos liderado por Blas Cabrera, Esteve Terradas y José María Plans (Otero Carvajal, 1993).

Desde finales de siglo XIX la influencia social de los movimientos obreros revolucionarios iba en aumento, especialmente la de anarquistas y socialistas, a los que se sumaron los comunistas a partir de los años 20. Uno de sus campos de acción predilecta para la revolución social fue la educación. Al margen de sus conocidas divergencias y conflictos, las tres corrientes coincidieron en adaptar los ideales de la ilustración mediante su fusión con la perspectiva de la lucha de clases para llevar a cabo la emancipación de los trabajadores. Según rezaba un eslogan habitual entre los obreros, “la revolución por la instrucción” (en Luis Martín, 1993, p. 31).

Las fuerzas anarquistas cumplieron un papel educativo fundamental en la educación de los niños y los jóvenes, en la alfabetización de adultos y en la formación de las mujeres. Promovieron un modelo de educación antiautoritaria, laica e integral orientada a la emancipación de los/as trabajadores/as (Palomero Fernández, 1998). La educación se concebía como un campo de acción directa donde transformar los modelos pedagógicos según el principio de libertad. La exclusión o el adoctrinamiento a través de las instituciones educativas e ideológicas, se combatiría con una praxis educativa basada en la participación y la cultura popular. Tal y como expresó uno de los líderes más destacados de la CNT, Salvador Seguí, *el Noi del Sucre*:

“¿Cuándo será resuelto el problema social? Cuando todos los hombres se formen en el espíritu de justicia [...] Que responda siempre por nosotros la justicia y la libertad que hayamos sido capaces de forjar, que son, sin lugar a dudas, los valores que deben poner el hombre en condiciones de liberarse moralmente, físicamente y económicamente. Esta será nuestra obra, esta es nuestra obra” (en Aisa-Pàmpols, 2013).

En el segundo Congreso de la Federación de Trabajadores de la Región Española en Sevilla (1882), un obrero catalán expresó la idea de que la revolución vendría por la vía de la educación en oposición a otras corrientes anarquistas que abogaban por la confrontación violenta:

“No en la batalla combatiré por la redención social; lejos de la lucha fratricida que mancha con sangre la victoria; sin ejércitos que se cobijen bajo las banderas de los partidos políticos; lucharemos por la realización de nuestra obra; con las armas de la razón y de la inteligencia, instruyéndonos e ilustrándonos, en una palabra, por medio de la revolución

científica, no en motines y asonadas, buscaremos la realización de nuestros ideales” (en Tuñón de Lara, 2000, p. 93).

Los principios libertarios de la educación encontraron acomodo en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia. La Escuela estuvo dedicada a la difusión del conocimiento racional y científico entre la clase trabajadora desde 1901 hasta 1906 (Palomero Fernández, 1998).

El espíritu de la Escuela Moderna perviviría a través de las Universidades Populares (UPs), que se multiplicaron por el país con la intención de extender la enseñanza universitaria a la clase trabajadora (Gómez-Calcerrada, 2014; López-Núñez & Lorenzo-Martín, 2009). Cada una con distintas características, recogen principios liberales, libertarios o socialistas, incluyendo la corriente neutralista que tuvo representación en las tres tendencias. Las primeras UPs aparecen en Asturias gracias a los krausistas. La siguiente es la Universidad Popular de Valencia, fundada por Vicente Blasco Ibáñez en 1903. Poco después se abrían universidades populares en Madrid, Sevilla, Coruña, Valladolid Segovia y otros lugares. La UP de Valencia tuvo continuidad hasta 1928 y la de Segovia –impulsada por Antonio Machado– hasta la guerra civil. Sin embargo, la existencia de la mayoría fue corta (Ibíd.). Leopoldo Palacios Morini, profesor de derecho y secretario de la ILE, escribió un libro sobre las Universidades Populares en el que afirmaba que “los maestros, son los órganos más adecuados para el remedio, la verdadera fuerza viva de una sólida pacificación social” (en López-Núñez & Lorenzo-Martín, 2009, p. 154).

El Partido Comunista, a pesar de sus divergencias políticas y conflictos con los anarquistas y los liberales, coincidiría en trabajar para un aumento y mejora de la educación. El PSOE llevó a cabo un importante intento de educación de los obreros, campesinos y mujeres, mediante una variedad de instituciones como la Escuela Nueva, la Escuela Obrera Socialista o las UPs, por ejemplo, de Madrid y la Universidad Popular Pablo Iglesias (UPPI) de Valladolid. El socialismo se puso por horizonte la consigna que lanzó Juan José Morato a principios de siglo de “Educar y educar. He ahí la obra revolucionaria, la única obra revolucionaria” (Luis Martín, 1993, p. 32). En su manifiesto, el PSOE sostenía lo siguiente:

“La enseñanza debe ser integral para todos los individuos de ambos sexos, en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, a fin de que desaparezcan las desigualdades intelectuales, en su mayor parte ficticias, y que los efectos destructivos que la división del trabajo produce en la inteligencia de los obreros no vuelva a producirse” (en Palacio Lis, 1991, p. 89).

En un artículo de 1905 sobre la *Educación socialista*, Pablo Iglesias distinguió entre dos modelos educativos. El primero, “hace [a la masa] tolerante, seria, moral, arraigando en ella lo más posible las ideas que va a defender”, mientras que el otro “limita su obra a ensalzar sus doctrinas, a entusiasmar a la masa, a enardecerla, a fanatizarla” (p. 128). Según Pablo Iglesias, el Partido Socialista practicaba el primer modelo de educación. En este modelo se defiende la solidaridad y la tolerancia hacia todas las ideas y respeto a todas las personas. Se promueve la disciplina y se condena la corrupción, la delincuencia,

la taberna, el juego y las malas costumbres. Además, el fundador del PSOE señala que la educación socialista sirve para conocer la relación de fuerzas y actuar en función de ésta. En su opinión, “la fuerza de un partido popular depende de la educación que él dé a la masa que lo forma” (Ibíd.). He aquí la diferencia fundamental con el anarquismo, que se oponía a la conquista del gobierno como medio para alcanzar el socialismo. Para Pablo Iglesias, el Partido Socialista es el órgano aglutinador de la lucha proletaria para llevar a cabo la revolución desde el poder político que le conferirían las masas (Moral Sandoval, 1985, p.125-126).

En el campo de la ciencia, el darwinismo avanzó entre los ilustrados de todas las orientaciones políticas a la par que lo hacía el antidarwinismo entre los enemigos de la ciencia (Buj, 2004). Al tiempo, se consiguieron algunos avances en la libertad de cátedra. La Universidad de Sevilla impulsó la aprobación del Decreto de Autonomía Universitaria de 1919 por el Ministerio de Instrucción pública, aunque fue derogado por Real Decreto en 1922 (Martín Rodríguez, 2011, p. 163).

La dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) frena el impulso democratizador de la educación. Las fuerzas conservadoras respondieron a los movimientos reformistas y revolucionarios ofreciendo una educación católica tradicional a los trabajadores, tarea encomendada los Círculos Católicos. El 19 de mayo de 1928 se promulgó el Real Decreto-Ley de Reforma Universitaria que privó al Estado del monopolio de la enseñanza universitaria en favor del clero. Se produjeron protestas entre los universitarios a las que la dictadura respondió suprimiendo la libertad de cátedra (Ibíd.).

El Partido Socialista siguió promoviendo sus ideales educativos. Como recogió el periódico *El Socialista* en 1928, mediante la educación se pretendía crear un hombre distinto al burgués, pero también “al que hasta hoy era la regla corriente entre los trabajadores manuales” (en Luis Martín, 1993, p. 31).

En 1926 se funda la revista *El Estudiante* con el objetivo de aglutinar las diversas corrientes revolucionarias. Se convierte en un núcleo de oposición de izquierdas a un movimiento estudiantil liderado por asociaciones conservadoras y católicas como la Asociación de Estudiantes Católicos, o por asociaciones liberales o reformistas como la Federación Universitaria Escolar, la Unión Liberal de Estudiantes o la Liga de Educación Social (Gómez, 2005, p. 115). La revista promovía la unión de los estudiantes con el proletariado y el rechazo a la doctrina liberal. En un editorial de 1926 se dedicó una crítica a la “grey de bufones más o menos filosóficos, endeudados a los magnates y a las empresas, que han venido a sepultar en el señoritismo de unos cuantos todas las ansias de liberación de una clase y de un pueblo” (en Ibíd., p. 116). Además, criticó el poco interés de los estudiantes y del conjunto de la universidad, a la que consideraba “una oficina expendedora de títulos profesionales” (Ibíd., p. 117). *El Estudiante* defendía una formación militante, para contar con “ciudadanos dispuestos a prestar su concurso y a sacrificarse por el bien de todos” (Ibíd., p. 118).

Entre los liberales, Unamuno y Marañón destacaron por su oposición contundente a la dictadura. Unamuno fue destituido del vicerrectorado de la Universidad de Salamanca y desterrado en 1924. No volvería hasta la caída del régimen en 1930. Marañón se vio obligado a romper con el Directorio y “restringir toda colaboración en los asuntos de la Sanidad pública, mientras no tenga alguna garantía de que ello no signifique, tan rotundamente como ahora, perder el tiempo” (en López Vega, 2011, p. 502). Acabó en la cárcel tras ser acusado injustamente de participar en la *Sanjuanada* que pretendía quitar del poder a Primo de Rivera.

La Unión Liberal de Estudiantes (ULE), fundada en 1924, trató de hacer frente al régimen, pero su persecución y falta de apoyo de las universidades, llevaron a sus miembros a disolverla prontamente. En 1926 crearon una nueva asociación basada en la neutralidad política y religiosa, la Federación Universitaria Escolar (FUE), cuyos capítulos conformaron la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH). La FUE nació a partir del levantamiento estudiantil contra la Ley Calleja que, entre otras cosas, habilitaba a las universidades privadas y católicas de Deusto y El Escorial a conceder títulos oficiales. Las huelgas y disturbios estudiantiles fueron seguidos de represión, pero consiguieron que se retirara el decreto (González Calleja, 2005).

Se anunciaba el fin de la dictadura. Primo de Rivera prohibió la FUE en 1930, a lo que la asociación respondió convocando una huelga a la que se sumaron los sindicatos obreros. Según González Calleja (2005), “incapaz de resistir una ofensiva combinada de tal calibre, Primo abandonó el poder seis días después” (p. 34).

6.3.2. Izquierdas vs derechas en la Segunda República (1931-1936): La difusión de la cultura ilustrada entre las clases populares, para impulsar la transformación democrática y progresista de la sociedad vs el control represivo de la educación, para frenar el progresismo y promover el falangismo

La II República puede caracterizarse por su “empeño por elevar y renovar la vida de nuestro país” mediante la educación y la cultura (París, 2009, p. 199). La Constitución de 1931 y el anteproyecto de ley de Instrucción Pública redactado por el socialista Lorenzo Luzuriaga, señalan la hoja de ruta del proyecto educativo de la coalición republicano-socialista liderada por Azaña (1931-1933) (Morán, 2006; Pérez Galán, 1976, pp. 62 y sig.). Tanto en estos documentos como en las iniciativas prácticas que se pusieron en marcha, la educación popular se concibió como el eje central sobre el que vertebrar la transformación social (París, 2009).

Siguiendo la estela de la ILE y de la restaurada JAE, el primer bienio transformador partió de la idea de que, para lograr los cambios democráticos y socioeconómicos programados, era ineludible la alfabetización y formación de las grandes masas bajo los principios que habían defendido estas instituciones: libertad de cátedra, autonomía universitaria, tolerancia, una misma educación integral para ambos sexos, protagonismo y

libertad del alumno, etc. El gobierno promovió la colaboración de las instituciones políticas, sociales, educativas y científicas, para impulsar el crecimiento intelectual y cultural de la mayor parte de la población. Bajo el influjo del espíritu institucionalista, la República asignó a la universidad y a todo el sistema educativo la misión de “vincular la teoría con la investigación y con la docencia; y todo ello, con la transformación de la sociedad”, en palabras de Martín Serrano (2011, p. 16).

La responsabilidad de educar al pueblo recaía en el Estado, que debería encargarse de modernizar, unificar, financiar y expandir las instituciones educativas, así como de la expedición de títulos y del establecimiento de los requisitos. Se trataba de poner en marcha un “Estado educador” al servicio de la población, la cual, con educación y cultura, contribuiría al desarrollo integral de la república democrática (Morán, 2006). Al Estado se le encomendaba un papel progresista de velar por el bien común y la igualdad de oportunidades educativas y económicas. Según el Artículo 48 de la Constitución, “la República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación” (Constitución de la República Española, 1931). Tal y como había promovido la JAE, se establecía que “el Estado atenderá a la expansión cultural de España estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoamericanos” (Ibíd., Art. 50). El peso del Estado en la organización de la enseñanza no impidió que el uso de las lenguas autonómicas en la educación fuese amparado constitucionalmente (Ibíd.).

El fuerte vínculo entre el Estado, la educación y el cambio social se hizo patente cuando más de sesenta catedráticos de universidad, algunos de la ILE, fueron elegidos para formar parte de las Cortes Constituyentes (Saavedra, 2011, p. 287). Los intelectuales y los educadores pasaron a tener las “más altas cotas de influencia” hasta la fecha (Ibíd.). La figura del profesor fue dignificada, alcanzando una gran reputación e influencia social. Los profesores de todos los niveles de la enseñanza oficial adquirieron el rango de funcionarios públicos, a la par que la libertad de cátedra quedaba “reconocida y garantizada” por la Constitución (Constitución de la República Española, 1931, Art. 48).

Se rompió con la tradición de implantar un conocimiento instrumental cortoplacista que estuviese subordinado al poder político. El objetivo era poner en práctica las aspiraciones humanísticas e ilustradas que habían cultivado los intelectuales de la ILE y otras instituciones, con la mayor extensión posible. El sistema educativo, dividido en tres niveles, estaba orientado a permitir la mejora intelectual gradual, partiendo de lo más básico, es decir de la alfabetización masiva, y llegando, idealmente, al conocimiento experto de la ciencia y la filosofía moderna en las universidades (Morán, 2006). Todo ello acompañado de la tarea permanente de difusión de la cultura a las clases populares para poner fin al “rapto de la cultura” y contribuir a la formación del espíritu humano (París, 2009, p. 208). El Estado aseguraría una educación pública gratuita, laica, mixta, que se distinguiese por tener “un carácter activo y creador”, según el anteproyecto de Luzuriaga (en Pérez Galán, 1976.). Según este documento, “la educación pública debe tener un carácter social. No debe ser un centro aislado de la comunidad social, debiendo insertarse

en ésta y mantener relaciones con padres, entidades profesionales y culturales” (en Ibíd.). En lugar de otorgar preeminencia a Dios en los estudios, la enseñanza “hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”, según estableció la Constitución (1931, Art. 48). Se implantó un sistema de oposiciones por méritos con tribunales competentes e independientes. En enero de 1932, el gobierno ordenó la disolución de la Compañía de Jesús, por lo que sus miembros fueron apartados de las universidades y otros centros educativos en los que ejercían su influencia.

El objetivo concreto a largo plazo era que el mayor número de personas pudiese transitar de un nivel educativo a otro de una manera fluida (Morán, 2006). En las pobres condiciones intelectuales y materiales que se encontraba el país, la República dedicó mayores esfuerzos a la base del sistema educativo, pero la universidad también tuvo una incidencia entre la población desconocida en España (París, 2009). El proyecto de mejora y dignificación del profesorado llevó a que la carrera de magisterio adquiriese rango universitario. Se creó la Sección Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, con el objetivo de formar al profesorado de secundaria y de Escuelas Normales en las ciencias de la educación y la pedagogía. En esta misma Facultad se implantó un plan de estudios muy flexible, basado en la libre elección de cursos y la realización de solamente dos exámenes, uno a mitad de carrera y otro de fin de licenciatura (Ibíd., p. 204).

Uno de los aspectos más destacados de la reforma fue el intento de que la universidad se abriese a las masas. Si en 1927 hubo siete graduados en la licenciatura de letras de Madrid, en 1935 se graduaron entre cincuenta y sesenta alumnos, un aumento debido “en gran parte a la incorporación de estudiantes que procedían del magisterio, de «estudiantes maestros», o sea, de hombres procedentes de una capa social antes materialmente excluida de la universidad” (Sacristán, 1972, p. 60). Al proceso de apertura universitaria contribuyó la disposición recogida en la ley de instrucción de reservar un cupo del 25% de matrículas gratuitas (Ibíd.).

La comunidad universitaria y los órganos estudiantiles como la FUE y la UFEH tuvieron una participación importante en la regeneración. Los estudiantes obtuvieron representación en los claustros, en los consejos y en las juntas de gobierno de las universidades. Dieron un impulso a las UPs y participaron en las Misiones Pedagógicas, bajo la dirección de Manuel Bartolomé Cossío de la ILE, lo que permitió llevar la cultura a las zonas pobres (López-Núñez & Lorenzo-Martín, 2009). En Valencia la FUE creó una UP dirigida exclusivamente al proletariado. En Cartagena se fundó una UP que, bajo la dirección de Carmen Conde y Antonio Oliver, llevó a cabo una labor de alfabetización popular, de educación de las mujeres y de protección de la infancia (Ibíd.). Como complemento a las UPs, desde la llegada del gobierno provisional de Alcalá-Zamora se pusieron en marcha las Misiones Pedagógicas, un proyecto ilusionante que, según el decreto del ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo, tenía el objetivo de “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población” (en Canes Garrido, 1993, p. 150). Particularmente, se promovió la difusión de la cultura y

su disfrute, más que la instrucción, a las zonas deprimidas y a la población rural (Guerra, 2008; París, 2009, p. 1). Muchos profesores y estudiantes universitarios participaron en las Misiones, llevando teatro, cine, música, libros, arte o cursos para maestros a los pueblos, con la colaboración de otras instituciones como el grupo de teatro La Barraca de Federico García Lorca, impulsado por el Departamento de Extensión Universitaria de la UFEH (París, 2009, p. 210)²⁰⁷.

La influencia universitaria llegó incluso hasta el ejército, cuando mediante una ley de reforma militar se obligó a los aspirantes a oficial a cursar asignaturas de artes liberales en la universidad (Jackson, 1965, p. 67). También cabe destacar el papel socioeducativo que cumplió Miguel de Unamuno, proclamando la República en Salamanca tras ser elegido concejal por la coalición republicano-socialista e impulsando la modernización universitaria desde el recuperado rectorado. Los grupos socialistas, comunistas y anarquistas siguieron impulsando la educación del pueblo, como habían hecho en el pasado.

A pesar de todos los proyectos de solidaridad, según Carlos París, “la separación entre el activo movimiento obrero y campesino, de una parte, y los intelectuales, de otra, es especialmente aguda” (París, 2009, p. 207).

La utopía educativa de la República produjo avances culturales importantes, pero la pobreza social, la inestabilidad y el corto periodo de tiempo que la coalición estuvo en el gobierno limitaron los efectos de las reformas (Ibíd.). El propósito de difundir el alfabetismo y el conocimiento no fue suficiente para asegurar la democracia y la justicia social, como creyeron muchos republicanos e ilustrados, desde una posición un tanto idealista (Ibíd.).

El proyecto educativo democratizador es frenado por el bienio conservador radical-cedista (1933-1935) de Lerroux y Gil Robles, profesor de derecho en la Universidad de Salamanca. El autodenominado *bienio rectificador* suprime la representación estudiantil en los órganos de gobierno de la universidad y deshace las medidas anteriores. El fascismo comienza a introducirse en la universidad mediante el Sindicato Español Universitario (SEU), un sindicato de la Falange de José Antonio Primo de Rivera, hijo del dictador depuesto. Su objetivo era acabar con la FUE y difundir propaganda falangista. La FUE se comprometió con la defensa de la República y la lucha contra el fascismo.

Como se sabe, en febrero de 1936 el Frente Popular, una alianza de republicanos de izquierda, socialistas y comunistas, llega al gobierno. Trata de retomar la reforma educativa como medio para levantar el país en una dirección democrática e igualitarista, pero el golpe militar del 18 de julio trunca el intento.

6.3.3. Unamuno vs Millán-Astray en la Guerra Civil (1936-1939): La tolerancia y la libertad de expresión, de pensamiento y de acción, para la defensa de la democracia vs la intolerancia y la represión, para imponer el totalitarismo fascista

Cuando estalla la guerra, la FUE y la mayoría de intelectuales se ponen del lado de la legalidad democrática, ya fuese en el frente o en labores socioeducativas y sanitarias en la retaguardia. El bando fascista impone la prohibición de cualquier escrito contrario a los fines totalitarios de los golpistas. El incidente de Unamuno y Millán-Astray ilustra la idea de las dos Españas a través de su respectiva concepción de la educación y la inteligencia. Unamuno había apoyado a los golpistas en un primer momento y se mostró crítico con los anarquistas y los marxistas. Mantuvo su oposición a los segundos, pero pronto se arrepintió públicamente de su apoyo a los militares sublevados y se puso de lado de la República. Aunque, como se ve, había más de dos Españas, la polarización real permite ver a Unamuno como representante de toda la tradición ilustrada y democrática en oposición al fascismo anti-intelectual representado por el general fundador de la Legión Española. Este dualismo, pese a ser simplificador, no deja de ser real, pues existía una guerra entre los partidarios de debatir las opiniones abiertamente y de la democracia y el fascismo golpista que quería imponer el pensamiento único y la dictadura por la fuerza.

El 12 de octubre de 1936, en el paraninfo de la Universidad de Salamanca, se llevó a cabo un acto que congregó numerosas personalidades como Carmen Polo y el cardenal Plá y Deniel, además de los dos protagonistas. Cuando finalizaron los discursos profascistas, Unamuno tomó la palabra, criticando que no se trataba de una “guerra internacional en defensa de la civilización cristiana” como habían sostenido los oradores, sino una “guerra incivil”, y señalando que “vencer no es convencer, sobre todo, y no puede convencer el odio que no deja lugar para la compasión; el odio a la inteligencia que es crítica y diferenciadora, inquisitiva, mas no de inquisición” (en Peset, 2002, p. 903). Millán-Astray interrumpió al rector y acabó exclamando aquella frase de “mueran los intelectuales y viva la muerte” (en *Ibíd.*).

Hay distintas versiones de las palabras del general que sostienen que pudo haber dicho “muera la intelectualidad traidora”, “muera la inteligencia” o “abajo la inteligencia”, junto a “viva la muerte” (*Ibíd.*; Grupo Tortuga, 2004). En cualquier caso, poco importa; la contraposición no dejaba lugar a duda. El mismo día la corporación municipal acordó la destitución de Unamuno, que fue firmada por Franco el 22 de octubre. Con la victoria de los fascistas en la guerra, comienzan casi cuarenta años de dictadura que, como todas, es enemiga de la educación y de la libertad del pueblo.

6.4. El Nazismo alemán (1933-1945): Enseñar doctrinas nacional-socialistas y censurar otras perspectivas, para servir al totalitarismo Nazi

El auge del nazismo y del fascismo puede contextualizarse en la configuración concreta que adoptaron las relaciones de poder durante el periodo. Según Hobsbawm (1994), las clases dominantes europeas se sentían amenazadas por el movimiento obrero de corte marxista y encontraron un freno y una alternativa en los totalitarismos. Desde este punto de vista, el objetivo de la gran burguesía y de los poderes del Estado (incluyendo el ejército) fue impulsar una contrarrevolución política totalitaria para asegurar la reproducción del capitalismo. Cabe añadir, siguiendo a Tortosa (2011, p. 12), que el moderno desarrollo económico-industrial había causado un sufrimiento entre las clases medias que facilitaba el rechazo emocional e irracional al conjunto de la modernidad, incluyendo a la democracia. Además, en un contexto de polarización ideológica y conflicto, una parte de la clase obrera también se sintió atraída por el fascismo.

En su estudio de la universidad alemana bajo el nacionalsocialismo, Juan José Carreras Ares (2000) muestra los intentos por parte del régimen de implantar un control totalitario sobre las universidades, que, sin embargo, no alcanzaría plenamente sus objetivos. Entre los mecanismos de control académico habituales estaban el control del movimiento estudiantil por parte de las juventudes nacionalsocialistas, las nuevas políticas de ingreso a la universidad (que contribuyeron a reducir el número de estudiantes a la mitad respecto a la época de Weimar), las purgas de los profesores disidentes, la selección de los rectores y los decanos desde el Ministerio, la promoción del profesorado y la dirección de la actividad docente e investigadora. Además, es conocida la intensa represión y persecución a los profesores judíos y marxistas, muchos de los cuales fueron asesinados o tuvieron que exiliarse.

En la toma de posesión del rectorado de la Universidad de Friburgo, Martin Heidegger expuso la concepción totalitaria de la libertad académica: “La tan celebrada libertad académica será expulsada de la universidad alemana pues esta libertad no era auténtica, sino tan solo negativa” (en Brunner, 2014, p. 14). El conocimiento debería vincularse exclusivamente con la cohesión comunitaria del pueblo alemán y el destino de la nación, concretamente, la universidad habría de consagrarse al “más alto servicio al pueblo en su Estado” (en Ibíd.).

El Ministro de Educación Nazi, Bernhard Rust, no pudo ser más explícito sobre su concepción de la función social de la educación: “Toda la función de la educación es crear nazis” (en Trueman, 2012a). Para lograr tal fin, “no existirá en absoluto ni autonomía, ni libertad de enseñanza, sino tan sólo servicio... al fin obligado, fin impuesto por nuestra *Weltanschauung* [visión del mundo] y por la unidad étnica nacional” según el especialista del Partido en universidades Ernst Krieck (en Carreras Ares, 2000, p. 325). Esto implicaría poner “fin a la ciencia liberaloide, concebida como un fin en sí misma” (en Ibíd.).

Los conocimientos sociales y naturales debían estar convenientemente asentados sobre la concepción de la historia como lucha de razas. Según el Ministro del Interior, Wilhelm Frick, “la historia está en la primerísima línea de todas las asignaturas, en ella se debe vivir nuestro desarrollo étnico a partir del suelo y la raza” (en Ibíd., p. 332). Si la historia serviría para conocer el glorioso pasado ario, la biología y la instrucción racial demostrarían su superioridad, mientras que la educación física haría fuertes a los jóvenes para ser buenos soldados y a las jóvenes para ser madres (Trueman, 2012b).

Las preguntas de los exámenes tendrían una marcada orientación doctrinal y práctica. Un ejemplo:

“Un avión bombardero en el despegue lleva 12 docenas de bombas, cada una pesando 10 kilos. El avión despegó hacia Varsovia, el centro internacional de la judería. Bombardea la ciudad. En el despegue, con todas las bombas a bordo y un tanque de combustible con 100 kilos de fuel, el avión pesaba unas 8 toneladas. Cuando regresa de la cruzada, todavía hay 230 kilos restantes. ¿Cuál es el peso de la aeronave cuando está vacía?” (en Ibíd.).

Una cita del libro *Mein Kampf* (Mi Lucha) de Adolf Hitler puede servir para identificar la concepción de la naturaleza del nazismo que justificaba el (o conducía al) antisemitismo: “La doctrina judía del marxismo rechaza el principio aristocrático de la Naturaleza y coloca en lugar del privilegio eterno de la fuerza y del vigor, la masa numérica y su peso muerto, [cuya aplicación llevaría a] la desaparición de sus habitantes” (Hitler, 1925, p. 358).

A pesar del intento de establecer un férreo control, hubo muchas resistencias a esta universidad fascista modelo (Carreras Ares, 2005). Walter Frank, encargado de dirigir la ciencia histórica alemana señaló en 1936 los problemas de hegemonía que afrontaba el régimen en los centros universitarios: “En el campo político hemos vencido y toda resistencia es inútil. Pero en el campo cultural tenemos que darnos cuenta de que todavía se está luchando por el liderazgo”, por lo que el movimiento nazi necesita “en este campo tropas como en el político y el militar” (en Ibíd., p. 336). Se levantaron voces a favor de la idea del desempeño de la ciencia por la ciencia, se desarrollaron investigaciones a espaldas de las autoridades y se alcanzaron “conclusiones que ponían en duda la ideología oficial” (Ibíd., p. 331). Carreras Ares concluye señalando que “el fascismo alemán fue incapaz de crear una universidad que se aproximase, ni aun de lejos, a esta siniestra visión militarizada de la cultura” (Ibíd., p. 336).

6.5. Conclusiones

El nuevo siglo continúa con una marcada división entre las distintas fuerzas sociales sobre cómo configurar la universidad. La llamada Era Progresista y el *New Deal* en Estados Unidos traen un fuerte ímpetu reformista-democrático, tanto por parte del Estado como de los trabajadores y de los intelectuales. Los grupos reformistas y revolucionarios ganan poder en las calles, en las fábricas y en las instituciones. En la

universidad, este poder se concreta en el intento de sustituir el modelo capitalista establecido por otro en el que prime el servicio a la humanidad, la justicia social y la armonía con la naturaleza. A esta misión se le oponen conservadores y reformistas autoritarios. Algunos conservadores proponen deshacer los cambios relacionados con la lucha obrera y re-introducir elementos educativos pro-capitalistas. Sin embargo, también surge con fuerza un conservadurismo impulsado por Abraham Flexner que aboga por centrar la universidad exclusivamente en la búsqueda de la verdad *per se*, esto es en el *bios theoretikos*. Por otra parte, el reformismo autoritario incorporó y desarrolló las relaciones públicas y las técnicas de gestión de la opinión pública en la universidad, con el objetivo de que las minorías contasen con herramientas para asegurarse la conformidad de las mayorías.

Europa sigue un patrón muy similar, aunque el empuje transformador podría ser menor. En España, las distintas corrientes ideológicas pugnan por las universidades, pero el control permanece en manos de los conservadores hasta que la Segunda República plantea la difusión de la cultura y los saberes ilustrados a las clases populares y las mujeres. Estalla la guerra y hay que tomar posiciones. En la Universidad de Salamanca, la tolerancia y la libertad académica, intrínsecamente vinculadas a la defensa de la democracia, se enfrentan a la intolerancia y a la represión del totalitarismo fascista. Poco después, el nazismo trata de controlar las universidades alemanas, poniéndolas al servicio del Tercer Reich y de las necesidades bélicas de la Segunda Guerra Mundial.

CAPÍTULO 7: LA DICTADURA ESPAÑOLA (1939-1975/77)

Las características y funciones sociales de la universidad franquista han sido analizadas por varios autores que la vivieron en persona, como, por ejemplo, Francisco Fernández Buey (2006, 2009), José Luis López Aranguren (1973), Manuel Martín Serrano (2011), Vicenç Navarro (2001, 2011a), Jaime Pastor (2011) o Manuel Sacristán Luzón (1972). Estos trabajos y algunos documentos del periodo sirven de apoyo en este capítulo para presentar el contexto sociohistórico del momento y comparar las misiones oficiales asignadas por el régimen (7.1.) con las misiones alternativas que propusieron los movimientos universitarios críticos (7.2.).

Desde un punto de vista sociohistórico, el golpe de Estado de julio de 1936 puede entenderse como una reacción clasista de la oligarquía agraria, industrial y financiera, para salvaguardar sus privilegios e intereses de la amenaza de la democracia. La barbarie puso fin a los proyectos republicanos progresista y socialista. Según el análisis de algunos voluntarios de la Brigada Lincoln, la Guerra Civil española supuso una gran derrota de las fuerzas obreras y democráticas frente al fascismo a nivel mundial -en buena medida por la política de no intervención de los gobiernos de EEUU, Inglaterra y Francia-, que fue la antesala y el campo de pruebas del nazismo y de la Segunda Guerra Mundial (Goodman, 2007).

Es un truismo que la población española fue sumida en el atraso y en la incultura durante generaciones, algo que tendría efectos duraderos en el desarrollo educativo, cultural, científico y social de la España democrática. Bajo el puño de hierro del ejército y con la bendición de la iglesia, miles de intelectuales y científicos fueron perdidos para España en las cárceles, en las cunetas o en el exilio. Muchos encontraron cobijo en universidades extranjeras, como Giner de los Ríos y otros krausistas que fueron bienvenidos en la Universidad Nacional Autónoma de México y en el Colegio de España en México. Los que se quedaron tuvieron que callar, actuar en la clandestinidad o buscar fórmulas para sortear la censura, hasta que se fue conformando la organización y la movilización universitaria que facilitó la lucha abierta contra la dictadura. En los primeros años del régimen, los intentos de resistencia fueron sofocados, pero a mediados de los 50 surgieron nuevas expresiones de defensa de la libertad y, en la década de los 60, los movimientos universitarios transformadores impulsaron la caída de la dictadura, teniendo que resolver el dilema de qué opción de sociedad futura construir.

Inevitablemente, el triunfo del fascismo trajo una ola de oscurantismo a la universidad española. Su misión oficial se orientó hacia la consolidación del régimen dictatorial, siguiendo el ideal de una ciencia politizada, una ciencia “escolástico-falangista”, según López Aranguren (1973, p. 67). Era una misión reaccionaria que el régimen vinculó con la vuelta a un pasado imperial y feudal. Pero esta visión no iba a lograr la hegemonía en las universidades. Frente a la ausencia de una verdadera política

científica que favoreciese la investigación y lo inaceptable de la misión oficial, se desarrollaron movimientos universitarios que opusieron el objetivo de democratizar la universidad, para que pudiese cumplir la misión alternativa de liderar el cambio hacia la democracia y la libertad. Esto sucedió, especialmente, en la última década de la dictadura, cuando la unión de los universitarios con el movimiento obrero fue una de las claves del deterioro de la dictadura. El hecho de que el régimen no sólo fuese fascista, sino también capitalista (en su versión autárquica o desarrollista), añadía complejidad. Durante el ocaso de la dictadura, el movimiento universitario se vio en la tesitura de decidir entre dos alternativas, democracia capitalista o democracia socialista, así como entre los distintos modelos dentro de cada proyecto.

La gran burguesía de todas las regiones del país apostó por la educación oficial, por el sometimiento ideológico de la población. Como se muestra en este capítulo, los cambios en el sistema productivo hacen que la burguesía se ponga en búsqueda de una universidad adaptada a los cambios en el mercado. No buscan pensamiento crítico, sino gestores empresariales.

7.1. Misión Oficial: La enseñanza de conocimientos escolástico-falangistas, la censura rígida de los conocimientos alternativos y la represión de las actividades democratizadoras, para favorecer la reproducción de la dictadura fascista

Durante la dictadura se vivieron décadas de asfixia intelectual en los que el régimen totalitario dispuso poner la universidad al servicio del falangismo (nacionalsindicalismo) y del nacionalcatolicismo. Apenas terminada la guerra, el Opus Dei manifestó su voluntad de apoderarse de la universidad para recristianizar España desde la juventud (López Aranguren, 1973). El Estado puso en marcha todos los mecanismos de control académico, desde la infiltración policial y la tortura hasta la castellanización obligatoria de la enseñanza, pasando por la censura. Un patriotismo conservador, centralista y exacerbado se utilizó como recurso tanto propagandístico como represor. El liberalismo, la ilustración, la masonería, el comunismo y toda actividad laica o democrática, incluido el uso de las lenguas regionales, eran los enemigos públicos habituales. El pensamiento libre e independiente era intolerable y la lectura de obras no solo políticas, sino humanistas, sociológicas e incluso científicas, se consideraba actividad de personas peligrosas, de “rojos”. Según Navarro (2011), todo ello organizado bajo la figura mitificada de un dictador, “Caudillo de España por la gracia de Dios”, al que se le suponían poderes sobrehumanos, pero que, en realidad, era un personaje mediocre a merced de los poderes fácticos capitalistas, eclesiásticos y estatales. La universidad sufrió el influjo totalitario de carácter claramente fascista, clasista y patriarcal, impuesto por la fuerza (Ibíd.).

Durante la guerra, el gobierno de Burgos suprimió la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y el 24 de noviembre de 1939, los vencedores crearon el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Según se

establecía en el preámbulo de la ley, había “que imponer, [...] al orden de la cultura, las ideas esenciales que han inspirado nuestro Glorioso Movimiento”; la ciencia española sería ciencia cristiana y patriótica, como lo había sido en el pasado lejano anterior al siglo XVII (BOE, 28 de noviembre de 1939).

En la misma línea, el dictador Francisco Franco no pudo ser más explícito cuando dijo que desde Felipe II (siglo XVI) no había nada que mereciese recordarse y que:

“El siglo XIX, que nosotros hubiéramos querido borrar de nuestra Historia, es la negación del espíritu español, la inconsecuencia de nuestra fe, la denegación de nuestra unidad, la desaparición de nuestro Imperio, todas las degeneraciones de nuestro ser, algo extranjero que nos dividía y nos enfrentaba entre hermanos y que destruía la unidad armoniosa que Dios había puesto sobre nuestra tierra” (en Fontana, 1999, p. xiv; en Núñez Florencio, 2010, p. 342).

Según Franco, el siglo XX tampoco trajo nada positivo para España hasta la Cruzada, considerando especialmente negativo el periodo de la República, que agudizó la “desintegración nacional” (en Núñez Florencio, *Ibíd.*). La *salvación de la patria* exigía el control rígido de las ideas. La Ley sobre Represión de la Masonería y del Comunismo de 1940 establecía en el artículo tercero que:

“Toda propaganda que exalte los principios o los pretendidos beneficios de la masonería o del comunismo o siembre ideas disolventes contra la Religión, la Patria y sus instituciones fundamentales y contra la armonía social, será castigada con la supresión de los periódicos o entidades que la patrocinasen e incautación de sus bienes, y con pena de reclusión” (BOE, 2 de marzo de 1940).

El 29 de julio de 1943 se aprobó la Ley sobre ordenación de la Universidad española, una ley “de estilo netamente fascista”, según López Aranguren (1973, p. 63). El preámbulo hace un recorrido histórico de la universidad española criticando el influjo ilustrado-liberal y alabando “nuestra tradición universitaria” en su misión de proporcionar un fiel servicio a la unidad católica de la patria y a “los ideales de su destino imperial” (BOE, 31 de julio de 1943, p. 7406). Dice el texto que la “gran Universidad imperial perdió sus lumbres y esplendores en la gran crisis del siglo XVIII, donde se acusaron ya las influencias extrañas; hizo su aparición el escepticismo y se derrumbó con estrépito el edificio de nuestra unidad espiritual” (p. 7407). Añade que en el siglo XIX se vivían momentos de crisis y ruina en los que “la educación intelectual estaba desquiciada” y “había sucumbido también en manos de la libertad de cátedra, la educación moral y religiosa”... “y hasta el amor a la Patria se sentía con ominoso pudor, ahogado por la corriente extranjerizante, laica, fría, krausista y masónica de la Institución Libre, que se esforzaba por dominar el ámbito universitario” (*Ibíd.*). La dictadura de Primo de Rivera planteó una reforma “que rescatase la Universidad de su fatal descamino”, pero “la República lanzó a la Universidad por la pendiente del aniquilamiento y desespañolización” (*Ibíd.*).

La nueva ley incidía en que la universidad española debía amoldarse al cambio sociopolítico:

“Al recuperar España su substancia histórica con el sacrificio y la sangre generosa de sus mejores hijos en la Cruzada salvadora de la civilización de Occidente, y al proclamar con la victoria el principio de la revolución espiritual, se hace indispensable encarnar esa mutación honda de los espíritus en una transformación del orden universitario que, a la par que anude con la gloriosa tradición hispánica, se adapte a las normas y al estilo de un nuevo Estado” (Ibíd.).

El nuevo Estado sería “antítesis del liberalismo y ejecutor implacable de la consigna sagrada de los muertos: devolver a España su unidad, su grandeza y su libertad” (Ibíd.).

Según el texto de la ley, “la Universidad del Estado” debería ser, ante todo, “católica” y proporcionar un “fiel servicio [...] a los ideales de la Falange, inspiradores del Estado”, que se reflejaría “en cursos de formación política y de exaltación de los valores hispánicos” (p. 7408). En el texto, queda patente que los fines espirituales de la universidad eran dos, la unidad de la patria en la religión católica y la unidad en los principios políticos del régimen (Ibíd.).

La ley de 1943 permaneció vigente hasta 1970, cuando con la Ley General de Educación (LGE) de 4 de agosto se trató de modernizar la universidad reconociendo formalmente la autonomía universitaria, pero sometiendo los estatutos de la junta de gobierno universitaria a la aprobación del gobierno, la cual se encargaría, además, de nombrar a los rectores y los decanos (Martínez Neira, 2005, pp. 171-172).

Lo más destacable de la ley de 1970 fue el intento de adecuar la oferta a las nuevas condiciones del tejido productivo. El abandono de la autarquía y la apertura desarrollista al mercado capitalista internacional impulsó la creación en las universidades de escuelas de Empresariales y de facultades de Económicas y Empresariales. Según Infante Díaz (2012, pp. 38-39), el objetivo de contar con enseñanzas empresariales era el de adaptarse a la estructura productiva española de manera que los titulados pudiesen incorporarse tanto al sector de las PYMEs, que había aumentado notablemente en su importancia, como de las grandes empresas. Las antiguas escuelas de Comercio no estaban adaptadas al mercado, que demandaba crecientemente gestores expertos en los distintos campos de la administración empresarial. La reforma universitaria se orientó a la profesionalización, contribuyendo “a la formación en la gestión de la empresa más que al estricto conocimiento de las normas jurídico-contables que caracterizaba a la formación impartida en las escuelas de Comercio” (Ibíd, p. 39).

7.2. Misiones alternativas: Democratizar la universidad, para democratizar la sociedad: Democracia socialista y democracia liberal

Pese a sufrir un estrangulamiento económico, ideológico y policial por parte del régimen, la oposición a la dictadura en las universidades fue creciendo hasta convertirse en uno de los polos antifranquistas más visibles. Coincidió con el cambio de la autarquía al desarrollismo, un momento en el que el régimen aún es fascista, pero en el que su fuerza se diluye (Navarro, 2001). Como se ha introducido, al finalizar la guerra algunos afiliados de la Federación Universitaria Española (FUE) intentaron dar continuidad a la organización desde el exilio en México y París, y desde la clandestinidad en España, pero alrededor de 1947 la represión aborta el intento. Partidos ilegales como el PCE, el PSOE, el POUM o sindicatos como la CNT o la UGT, participaron en la resistencia. Por ejemplo, el Partido Comunista envió un mensaje en 1954 a los “intelectuales patriotas” en el que condenaba enérgicamente el “odio” del fascismo contra los valores y conocimientos humanistas, liberales, ilustrados, democráticos, progresistas y socialistas (Partido Comunista de España, 1954). Además, señalaba que se extendía el paro en las profesiones y carreras técnicas e intelectuales como consecuencia de “la colonización sistemática de la vida económica y cultural del país” (Ibíd.).

A pesar de este activismo, los fracasos de la izquierda tradicional llevaron a la necesidad de pensar nuevas formas de organización. Julio Cerón Ayuso fundó el Frente de Liberación Popular (FLP o *el Felipe*, 1958-1969) en el que militarían reputados intelectuales como Jesús Ibáñez, Manuel Vázquez Montalbán, Jaime Pastor, Vicenç Navarro o Manuel Castells, entre otros pensadores, y futuros políticos profesionales como Pasqual Maragall, Narcís Serra, Miquel Roca i Junyent o Nicolás Sartorius. El activismo del *Felipe* estaba orientado a construir un socialismo democrático radical y estaba influido por una variedad de corrientes como la nueva izquierda, las luchas revolucionarias y anticolonialistas del llamado Tercer Mundo, el antidogmatismo o el cristianismo de base (García Alcalá, 2001).

Desde los años 50, una de las tácticas de los movimientos universitarios consistía en infiltrarse en las instituciones. Por ejemplo, muchos afiliados al Servicio Universitario del Trabajo (SUT) se infiltraron en el Sindicato de Estudiantes Universitarios (SEU). Una de sus tareas más exitosas fue poner el mundo estudiantil en contacto con el mundo del trabajo, yendo a los barrios, a las fábricas y al campo para intercambiar conocimientos con los trabajadores y hacer prácticas laborales. Este contacto radicalizó a los estudiantes. Por ejemplo, en Catalunya el SUT se convirtió en una de las canteras del *Felipe* y del Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC) (Navarro, 2011a).

La oposición en las universidades entendió que ni el sistema educativo, ni el político ni el económico servían para satisfacer las necesidades y aspiraciones de los españoles. Por tanto, su proyecto consistiría en la transformación tanto de la universidad como del sistema político y económico. Paul Preston (2011) narra el proceso en el que

los estudiantes fueron distanciándose del régimen al tiempo que se producían divisiones entre los grupos dominantes cuando la apuesta oficialista de proponer una futura monarquía dictatorial provocó el malestar de los falangistas. En 1954 y 1955 se produjeron las primeras tensiones en la universidad. El rector de la Universidad Complutense de Madrid, Pedro Laín Entralgo, comenzó a estudiar las actitudes de la juventud española. Elaboró un informe para Franco que mostraba que los estudiantes del periodo, provenientes de clases acomodadas (media-alta), tenían una insatisfacción generalizada con la universidad franquista y tenían serias dudas sobre la moralidad del régimen. Laín anticipó que las opiniones de los estudiantes expresaban el sentimiento de la sociedad española del futuro y se afanó en solicitar que se hicieran reformas liberales en las universidades para evitar que floreciese el marxismo en un contexto de sojuzgamiento ideológico (Ibíd.). Poco después, un estudio de José Luis Pinillos basado en encuestas a los estudiantes concluyó que una amplia mayoría consideraba incompetentes y profundamente inmorales a las autoridades políticas y militares (Ibíd.). Muchos hijos de partidarios de Franco conformaban la oposición democrática en las universidades.

En 1956 las tensiones universitarias estallaron abiertamente en Madrid y Barcelona, produciéndose choques violentos entre progresistas y falangistas que provocan una crisis política del régimen. Se produjo un efecto boomerang, con una reacción que puso fin a los primeros intentos aperturistas y modernizadores. Pedro Laín fue cesado, junto al ministro de educación Joaquín Ruiz-Giménez. Sin embargo, se consiguió romper la capacidad del SEU de imponer el orden y el franquismo perdió definitivamente la universidad, pese a seguir recurriendo al control policial (Fernández-Montesinos, 2008). En Barcelona, los estudiantes convocaron una manifestación el 6 de noviembre contra la invasión soviética de Hungría, produciéndose duros enfrentamientos con la policía. El 21 de febrero de 1957 el activismo estudiantil desembocó en la primera Asamblea Libre de Estudiantes en la que se reivindicaron toda una serie de libertades, que fueron atendidas con represión violenta y detenciones (Agustí, 2008).

Son las primeras actividades verdaderamente visibles para transformar tanto la universidad como el orden político. Esta visión democratizadora tenía un componente identitario y lingüístico en los *Països Catalans*, según el término popularizado por Joan Fuster. El escritor de Sueca agitó tanto a los estudiantes como a las autoridades del régimen, siendo no sólo uno de los colaboradores más destacados de las universidades de Valencia y Barcelona, sino también uno de sus críticos más abiertos, incluso en escritos para el SEU. Fuster arriesgó su integridad física escribiendo y hablando en valencià-català, declarando la universidad una institución muerta, criticando la dictadura y el nacionalismo de derechas, posicionándose como un intelectual de izquierda y abogando por el pancatalanismo²⁰⁸. En su *Elegia a Rabelais* de 1953, Fuster comparó satíricamente la universidad española, acartonada, ausente de libertad y basada en la repetición, con el modelo vital y libre del erudito francés. Creía que, en el momento que

vivía España, las tesis doctorales y otros escritos académicos solamente servían “*pour se torcher le cul, concrètement culs doctorats*” (en Pérez Montaner, 1968, p. 61).

A mediados de los años 60 el movimiento universitario antifranquista emprendió el asalto definitivo a la universidad para combatir la dictadura. Un número elevado de estudiantes y profesores se organizaron con dos objetivos interrelacionados. En primer lugar, democratizar la universidad, dotándola de una mayor autonomía, de libertad de cátedra y de órganos estudiantiles con competencias relevantes. En segundo lugar, impulsar desde la universidad la democratización de la sociedad. Este vínculo entre democracia universitaria y democracia social se materializó en las conexiones con otros grupos sociales como los movimientos obreros, feministas, a favor de la amnistía o por las libertades civiles.

Una de las fortalezas principales del movimiento universitario fue que consiguió formar un frente unitario compuesto de una amalgama de personas y grupos diferentes, logrando sobreponerse a las divergencias. El objetivo inmediato era acabar con el SEU y crear sindicatos libres. Primero con la Federación Universitaria Democrática Española (FUDE, un pre-sindicato) y después con el Sindicato Democrático de Estudiantes Universitarios (SDEU). En las universidades Madrid, Barcelona, Sevilla o Valencia se desarrolló con vigor el movimiento subversivo, orientándose hacia la superación de la dictadura (Carrillo Linares, 2008; Fernández Buey, 2006, 2009; Pastor, 2011; Rodríguez Tejada, 2009).

Los orígenes del mayo del 68 español pueden encontrarse en sendas protestas de los universitarios de Madrid y Barcelona en 1965 y 1966. El 17 de febrero de 1965 salió desde la Facultad de Filosofía y Letras una manifestación estudiantil masiva contra el Rectorado, encabezada por Tierno Galván, López Aranguren, García Calvo, Montero Díaz y García de Vercher. Son expulsados, pero el resultado de la movilización fue la conformación del Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Madrid (SDEUM), que esparce su presencia por casi todas las facultades. En Barcelona la respuesta de los universitarios se produjo en *la caputxinada* de marzo de 1966, el encierro en el convento de los Padres Capuchinos de Sarriá, donde se celebró la Asamblea Constituyente del Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Barcelona (SDEUB). El *Manifiesto por una Universidad Democrática* de la caputxinada, además de criticar la censura intelectual, el burocratismo centralista de la política universitaria y el control estatal de los tribunales de oposición, propuso una misión democratizadora alternativa. Señalando que las acciones de los estudiantes - especialmente de los madrileños en 1956 y de los catalanes en 1957-, constituían el punto de arranque de la renovación de la vida universitaria española, más de 500 universitarios propusieron un proyecto de cambio que tomase en cuenta que:

“La universidad española debe evitar su conversión definitiva en un aparato oprimido que oprime a la vez las conciencias y emprender el camino que le permita llegar a ser el más alto reflejo de un pueblo tan plural como el nuestro (SDEUB, 1966).

Según el manifiesto, “la universidad debe tomar en sus manos la causa de la libertad de la cultura e insertarla en el amplio horizonte de la lucha por la libertad dentro de la sociedad española” (Ibíd.)²⁰⁹.

El movimiento universitario contaba con suficiente organización y fuerza para hacer su aportación al mayo del 68 internacional. Contribuían el nivel de autogestión, la radicalización, la unión y la posibilidad de contar con espacios para la organización como el colegio mayor San Juan Evangelista (masculino) o el Isabel de España (femenino) en Madrid, así como los vínculos con los movimientos obreros, vecinales, culturales, de cristianos de izquierda o con las editoriales. Las revueltas estudiantiles en Europa y EEUU, la derrota en marcha del imperialismo en Vietnam o el avance internacional del pensamiento socialista, dieron alas a los universitarios españoles para poner fin a la dictadura. Los estudiantes pusieron en jaque al aparato represivo del franquismo. Aunque no alcanzaron el objetivo de la democracia y la libertad, sí que desempedrarón el camino. Este año, López Aranguren (1973) planteó las dimensiones técnicas, sociales y políticas del *problema universitario* y resumió el espíritu universitario definiendo la misión de la universidad como “devolver a la sociedad su conciencia, desmitificar críticamente los *ídolos*²¹⁰ impuestos y, a la vez que se hacía auténtica ciencia, despertar la responsabilidad social y el sentido de la libertad (p. 67).

Uno de los hitos de aquellas luchas antifranquistas fue el recital de Raimon el 18 de mayo en la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales de la Complutense, organizado por el SDEUM. El simbolismo histórico del concierto no puede desligarse de la integración de las luchas de distintos territorios del Estado en un acto en el que los estudiantes de Madrid hicieron suya la lengua catalana. La fuerza de las canciones como *Al Vent* o *Diguem No*, que el público conocía y coreaba al unísono, simbolizaban la negación a vivir en dictadura y la apuesta de avanzar hacia la libertad, como ha recordado José Luis Sampedro (2011) a los movimientos *indignados* del siglo XXI²¹¹.

El mayo del 68 en Barcelona coincidió en la lucha universitaria antifranquista de compromiso social con la libertad y la democracia, añadiendo la concepción de una universidad catalana que recuperase plenamente la lengua y la historia catalana (Fernández Buey, 2009).

Estos procesos y la misma actividad universitaria cotidiana estuvieron fuertemente vigilados y reprimidos por el régimen. Los *grises* demandaban el carnet para acceder a las facultades, que estaban infiltradas por agentes secretos de la Brigada Político Social, mientras que los disturbios en las calles visibilizaban la pérdida de miedo y el avance del fin de la dictadura. La represión, incluso mediante torturas, no logró sofocar la libertad de pensamiento, pero la reproducción del régimen tuvo efectos desalentadores sobre el movimiento universitario:

“Luego, a lo largo de los años siguientes toda esa generación se iría partiendo en pedazos. Y es que la tozuda supervivencia de la dictadura no impidió que se generara temporalmente una situación de ‘doble poder’ en la Universidad, pero sí consiguió ir domesticando los sueños de muchos y muchas que, una vez llegados a la edad adulta y animados por sus expectativas de ascenso social, entrarían por la vía del “pragmatismo”, convertido así en la antesala del cinismo político que acabó siendo resultado inducido de la transición política” (Pastor, 2011, p. 100).

Desde finales de los años 60 se multiplicaron los estudios de opinión debido a la preocupación por la sucesión del dictador (Hernández Fernández, 2013). El régimen apostaba por un futuro de *franquismo sin Franco*, al tiempo que su mayor temor era la revolución comunista. Varios estudios, como el realizado por Martín Serrano (Vid. Hernández Fernández, 2013) o la investigación del Instituto de Opinión Pública titulada *Imágenes del mundo en el año 2000*, dirigida por Galtung (1967; Vid. Alcobendas Tirado, 2006; Vid. Hernández Fernández, 2013), indicaban que la sociedad española, especialmente la juventud, no estaba por el continuismo sin el dictador ni tampoco por la revolución social. Predominaba una preferencia por la modernización y el consumo, junto al deseo de una menor religiosidad y una mayor libertad sexual. Se favorecían las libertades, pero sin una conciencia política desarrollada.

En los años 70, los universitarios siguieron organizándose para la lucha social. A pesar de que finalmente se impondrá una visión de la universidad y de la sociedad liberal y capitalista, la visión del cambio revolucionario siguió contando con relevancia. Por ejemplo, Manuel Sacristán promovió la transformación universitaria y social según principios socialistas. En una conferencia dictada en la Universidad de Sevilla en 1972, Sacristán señaló que “la principal función de la universidad desde el punto de vista de la lucha de clases es tradicionalmente la producción de hegemonía mediante la formación de una élite y la formulación de unos criterios de cultura, comportamiento, distinción, prestigio, etc.” (Sacristán, 1972, p. 50). Sacristán argumentó que la universidad cumplía esta función “hegemonizadora” promoviendo la “interiorización” de la división clasista del trabajo que se daba tanto en la industria como en la universidad (p. 68).

Desde una posición dialéctica, Sacristán considera que la universidad puede ser transformada para contribuir no a la democracia “formal”, sino a la democracia “material”. Proponía transformar una universidad con una división clasista, jerárquica y fijista en la que prima el valor de cambio de los conocimientos, por otra, sin distinción de clase, horizontal y móvil en la que prima el valor de uso (Ibíd.).

Huelga decir que, a pesar de las grandes aportaciones democráticas, la utopía revolucionaria no cuajaría.

7.3. Conclusiones

Como no podía ser de otro modo, el régimen dictatorial impone una misión totalitaria y reaccionaria que busca una vuelta de la sociedad y de la universidad a los siglos XVI y XVII. Pero, con el tiempo, la universidad se convierte en un centro de resistencia que impulsa el cambio hacia la democracia, ya sea socialista o capitalista.

Martín Serrano (2011) argumenta que, en el periodo que abarca la dictadura franquista y la transición democrática que concluyó hacia 1982, se pasó “del tiempo del silencio al de la esperanza”. Con la democracia se abrió una segunda época que permitía pasar “del tiempo de la esperanza al de la humanización”. En el ámbito académico, la democracia proporcionó la “libertad para hacer ciencia”, que era el supuesto imprescindible para cualquier proyecto de “ciencia para la libertad”, que contribuyese a la humanización de las sociedades. Sin embargo, según el autor, al mismo tiempo, aparece un nuevo modelo contrautópico orientado a la instrumentalización del saber para reforzar los controles cognitivos y culturales que promueven la insolidaridad. Como se desarrolla en el capítulo 10, junto a la conquista de libertades democráticas y académicas, se abrió el camino para la incorporación de España y sus universidades a las reglas del mercado europeo.

CAPÍTULO 8: RUSIA Y LA UNIÓN SOVIÉTICA (1905-1953)

Los análisis de la educación en la Rusia pre-Soviética (Harcave, 1970; Morrissey, 1998; Trotsky [1907] 2006) muestran que en la segunda mitad del siglo XIX, la Rusia zarista se ve agitada por intentos de transformación social, en los que el sector universitario cumpliría un papel importante. Cambios importantes tienen lugar con el cambio de siglo (8.1.). En 1905 los universitarios participaron activamente en la revolución para promover el socialismo democrático (8.1.1). Tras la revolución de 1917, el sistema universitario, como el conjunto de la organización social, debería seguir los preceptos del leninismo y del Partido Bolchevique, con una orientación reformista-modernizadora que aportó algunos elementos democratizadores, como la expansión de la universidad y su apertura a la clase obrera mediante becas y gratuidad, pero que estaban inscritos en el marco de una concepción utilitarista, autoritaria e incluso totalitaria de la sociedad, según los análisis realizados por pensadores revolucionarios críticos con la Unión Soviética y el papel que confirió a la educación, como Goldman (1923), Luxemburgo (1922) Ransome (1919), Rosenberg (1939) o Russell ([1920] 2005) y, más recientemente, por académicos como Lilge (1968) o Derluigan & Wallerstein (2014) (8.1.2.). Esta imposición de una única visión del mundo en todas las áreas de la sociedad también puede encontrarse en las obras de Bujarin & Preobrazhenski (1920) y Lenin (1921), y sería llevada al extremo por el estalinismo, tal y como se deduce de las obras del propio Stalin (1925, 1938) y de posteriores análisis críticos como los de Pollock (2006) y Thompson (1957) (8.2.).

La bibliografía indica que tanto en el periodo leninista como en el estalinista, grandes avances educativos y científicos fueron acompañados de un fuerte control, en el que nuevas interpretaciones del socialismo, del materialismo dialéctico, del marxismo, de los soviets y de otras ideas de la revolución, serían utilizadas para el adoctrinamiento y para la propaganda a favor de un régimen que buscaba subordinar el conjunto de la sociedad al Estado, al Partido y a la industrialización. Además de los saberes ideológicos, el leninismo impulsó los conocimientos técnicos que se consideraban necesarios para el desarrollo económico.

8.1. Rusia y la Unión Soviética (1905-1927)

8.1.1. Los movimientos revolucionarios democráticos de 1905: La unión con las masas para derribar el zarismo y construir el socialismo democrático

Historiadores como Harcave (1970) o Morrissey (1998) y líderes políticos como Trotsky ([1907] 2006), han detallado la tradición de agitación política de las universidades rusas antes de la revolución de 1917. Según muestran estos trabajos, desde los 1860s, los estudiantes radicales participaron activamente en las revueltas

sociales por abolir la servidumbre y e implantar libertades políticas. El movimiento llegó a su apogeo en la revolución de 1905, cuando las universidades, en alianza con los obreros, cumplieron un papel clave en la organización y movilización social.

Muchos revolucionarios se formaron en las universidades rusas. A medida que transcurría el tiempo, el movimiento estudiantil se fue radicalizando, organizando actos de protesta, apoyando a los presos políticos, convocando huelgas o secundando las movilizaciones de los trabajadores, ya fuese en la toma de fábricas, en las huelgas o en las barricadas.

A pesar de los intentos del Zar de reprimir las actividades estudiantiles, la resistencia fue en aumento. Según el relato de Trotsky (Ibíd.), en 1905 la universidad se había convertido en un bastión de la tolerancia, donde las autoridades no podían entrar a reprimir. Las fuerzas conservadoras y el profesorado liberal fueron relegados a un segundo plano en las universidades por los revolucionarios, quienes defendían la socialdemocracia, que, en ese momento era, sinónimo de socialismo democrático (Ibíd.). La clase obrera y la universidad estrecharon sus lazos con el objetivo de alcanzar mayores libertades y derechos políticos, laborales y económicos. Mientras aumentaba la represión en las calles, las puertas de la universidad se abrieron, organizándose asambleas y reuniones en las que participaban amplios sectores de la población. Se estaba poniendo en práctica el objetivo de ejercer las libertades académicas de una manera amplia y plenamente vinculada a la realidad social. Según Trotsky (Ibíd.), “‘el pueblo’ llenaba los pasillos, las aulas y las salas. Los obreros venían directamente de la fábrica a la universidad” (p. 82). En la Universidad de Moscú, se reunieron los ferroviarios en huelga y acordaron continuar y extender la movilización revolucionaria. En Jarkov, los obreros y los estudiantes se apoderaron de un depósito de armas y levantaron barricadas. Participaban también las estudiantes. Los grupos revolucionarios apoyaban la educación formal de las mujeres, aunque le asignaban objetivos distintos a la de los hombres. Mientras que a estos se les debía formar para las profesiones y el servicio público, las mujeres serían preparadas para educar y criar a las futuras generaciones (Morrisey, 1998, p. 177). Entre la pluralidad de participantes en la revolución, se encontraban incluso algunos militares que asistían a las asambleas para comunicar que una parte del ejército apoyaba a las masas (Trotsky, 1907).

La agencia telegráfica describió las reuniones que estaban teniendo lugar en las universidades, mostrando preocupación por la concentración de un gran número “de personas de ambos sexos venidas del exterior, alumnos de enseñanza secundaria, adolescentes de las escuelas privadas, obreros, un amasijo de gentes de toda especie y pordioseros” (en Ibíd., p. 82).

Los líderes estudiantiles expresaron con claridad la misión que debían cumplir como colectivo. Nikolai Iordanskii, un estudiante de San Petersburgo y organizador de la huelga de 1899, escribió en 1907 una memoria sobre el movimiento estudiantil, recordando que “el *studenchestvo* [la corporación estudiantil] giró a la izquierda y rápidamente siguió el camino de la revolución” (en Morrissey, 1998, p. 28). En la misma

línea, el revolucionario Mikhail Osorgin, *Posolon*, escribió que el *studenchestvo* era “el defensor de la libertad del pueblo, el líder de los movimientos sociales, la esperanza de Rusia” (en *Ibíd.*, p. 17).

Según Morrissey (*Ibíd.*), con la revolución de 1905 se consagró la libertad académica, pero los estudiantes empezaron a dividirse en torno a los objetivos a perseguir y a su identidad. Era el inicio del fin de un movimiento estudiantil que, además, empezaría a tener orientaciones burguesas.

8.1.2. El Partido Comunista vs Intelectuales críticos durante el leninismo: La imposición excluyente de las ideas del Partido, para la conformación de una vanguardia intelectual que adapte la conciencia de las masas al programa bolchevique vs proporcionar la libertad de pensamiento independiente, para construir el socialismo democrático desde la base

La revolución de 1917 produjo cambios importantes en la universidad rusa. Sin duda, se pusieron en marcha algunos procesos que contribuían a la democratización de la educación universitaria como servicio público. Las fuentes que se han analizado muestran que las universidades eran gratuitas y se abrieron a la clase obrera, a los adultos y a un número de jóvenes mucho mayor. Sin embargo, estos procesos se enmarcaron dentro de una filosofía política autoritaria y totalitaria de control de la población para su subordinación a los fines del Estado y del Partido, que, en la práctica, eran los mismos. Además, la situación de pobreza y destrucción tras la primera guerra mundial, dificultaba el avance educativo, según el análisis *in situ* que realizó el británico Arthur Ransome (1919).

Según la investigación de Rosenberg (1939), inicialmente, el programa de los bolcheviques se fundaba en la radicalidad democrática (poder para los consejos de trabajadores, elecciones y Asamblea Constituyente, expropiación de las grandes propiedades agrícolas), pero, internamente, el partido funcionaba con prácticas autoritarias y, poco después, en un contexto de gran dificultad para sobrevivir, cambiaría su posición democrática por la dictadura de partido. Derluguián & Wallerstein (2014) señalan que “en sus primeros años de romanticismo, el Estado bolchevique [...] amenazó con poner fin al capitalismo mediante la conquista o «la exportación de la revolución». Pero los propios bolcheviques pronto cambiaron el rumbo en una dirección más «realista», que reflejaba las constricciones estructurales del sistema-mundo capitalista” (p. 53).

Los bolcheviques provenían de la *intelligentsia*, “los frustrados profesionales con alto nivel educativo cuyas modernas carreras de ingenieros, científicos, maestros, médicos y abogados se topaban con obstáculos infranqueables en el marco del viejo orden aristocrático, o bien eran inexistentes en la estructura de los reducidos mercados (*Ibíd.*, p. 54). Desde su perspectiva, tras la revolución, estas mismas élites deberían

encargarse de orientar la marcha de la sociedad en la dirección que consideraban adecuada. Esto llevó a que el leninismo buscara formación tanto técnica como política, para el doble objetivo de desarrollo económico y de afianzar ideológicamente la dictadura del Estado comunista.

Vladimir Lenin partía del análisis de que para alcanzar el comunismo era necesario, primero, el desarrollo industrial (Garzón, 2014). En consecuencia, el primer objetivo del Estado sería modernizar económicamente el país. La educación soviética debería enseñar conocimientos profesionales, técnicos y económicos a tal efecto. En opinión de Lenin, el proyecto de desarrollismo nacional que conduciría al comunismo, debía organizarse bajo los principios del Partido Bolchevique, por lo que la educación debería también consagrarse a la difusión de la doctrina oficial del gobierno. Lenin se preocupó, sobre todo, por las dimensiones prácticas del conocimiento. El vínculo entre conocimiento, política y economía conformó el eje de su política educativa, hasta el punto de afirmar de manera reduccionista que “los resultados de la educación política solamente pueden ser medidos en términos de mejora económica” (en Lilge, 1968, p. 256).

El análisis de Lilge (Ibíd), muestra que el líder bolchevique otorgó un papel secundario a la educación. La visión del cambio social de Lenin adolecía de un mecanicismo materialista, pues entendía que la revolución debía producirse, necesariamente, antes de que se pudiesen esperar cambios culturales. Según Lenin, pensar lo contrario era utópico e idealista, pues “la lucha revolucionaria educa por sí misma a la clase explotada, le revela la medida de su fuerza, amplía sus horizontes, eleva su capacidad, aclara su mente y forja su voluntad” (en Ibíd., p. 236). Al contrario de lo que pensaban los ilustrados y el propio Marx, Lenin negó la capacidad de la cultura para impulsar el cambio revolucionario. La educación y la cultura solamente podían cumplir un papel subordinado a la acción política y económica organizada por el Partido.

Para cumplir con su papel subordinado, el sistema educativo requería poco más que expandirse cuantitativamente y enseñar los conocimientos científicos, técnicos e ideológicos en los que se basaba el régimen. Entre ellos, no solamente se encontraba el marxismo en su interpretación leninista, sino también el taylorismo y otros saberes burgueses, cuya enseñanza promovió Lenin. Según Lilge (Ibíd.), Lenin mantuvo una “posición tradicional” respecto a la enseñanza, era un “conservador cultural” que enfatizó la disciplina y el nacionalismo (p. 251). Lenin decidió “renunciar a la ambición de ‘inventar’ una nueva cultura”, pues, más bien, quiso “promover los mejores modelos y tradiciones de la cultura existente” (p. 245).

Lilge (Ibíd) muestra que Lenin también escribió algunas reflexiones sobre la educación desde una perspectiva más democrática, sobre todo en los inicios de la revolución, pero no los puso en práctica. También habló a favor del poder de los soviets (los consejos obreros surgidos en la revolución de 1905 que abogaban por la autogestión económica), para luego ponerlos bajo control del Partido (Chomsky, 1986). A lo largo

de su carrera política, Lenin ensalzó las libertades académicas, pero según Lilge (1968), no se refería a “la libertad respecto a, sino a la libertad dentro del sistema” (p. 244)²¹².

La concepción leninista de la educación adolece también de otro tipo de mecanicismo, el de afirmar que, tras la conquista del poder político, la vanguardia o *intelligentsia* lideraría y disciplinaría a las masas ignorantes en los principios y valores apropiados para el comunismo. Es una perspectiva elitista y autoritaria que entiende la educación como un instrumento de los más avanzados para decir al resto de la población qué y cómo pensar (Chomsky, 1986, Martín Serrano [1986] 2004). Lenin expuso su visión instrumental y reduccionista del conocimiento y de los intelectuales, escribiendo que:

“La piedra de toque de la obra Comunista en la educación [...] deben ser sus esfuerzos en organizar el reclutamiento de especialistas, su capacidad para encontrarlos, utilizar sus conocimientos, obtener la cooperación de profesores expertos con el liderazgo Comunista y comprobar qué y cuánto se está haciendo. Se debe demostrar habilidad para avanzar -aunque sea muy lentamente y a muy pequeña escala, siempre que se realice en cuestiones prácticas, sobre la base de la experiencia práctica” (Lenin, 1921).

Anna Ulyanova, la hermana de Lenin, se puso al frente del Departamento de Educación Central con objetivos igualmente autoritarios. En una carta confidencial de 1920 ordenó a todas las bibliotecas “eliminar toda la literatura no comunista, excepto la Biblia, el Corán, y los clásicos”, e incluso libros comunistas que trataban sobre problemas que estaban “siendo solucionados de una manera diferente” (en Goldman, 1923).

Otro líder bolchevique, Nikolái Bujarin, quien había participado activamente en las revueltas estudiantiles de 1905 en la Universidad de Moscú, compartía muchas ideas educativas con Lenin. Bujarin escribió junto a Yevgueni Preobrazhenski el *ABC del comunismo*. En el apartado que dedican a las universidades, incluyeron elementos antiautoritarios e incluso idealistas como que, en el futuro, “toda distinción entre profesores y estudiantes desaparecerá” (Bujarin & Preobrazhenski, 1920, C. 10, § 82). También sugerían un cambio en el destinatario de la educación superior, ya que, bajo el comunismo, “la mayoría de los estudiantes serán trabajadores” y, “de este modo la ciencia técnica pasará a ser propiedad de la clase obrera” (Ibíd). Todo ello pagado por el Estado (Ibíd.). .

Sin embargo, los autores del manual también recogen la misión educativa de control social que prevalecería en el régimen soviético. Las universidades serían centros para la “formación de especialistas” en la que se “se expulsaría a la cultura burguesa de su último refugio” (Ibíd.). La “tarea destructiva del comunismo” consistiría en “expulsar sin compasión a [...] todos los profesores [...] que, o bien no pueden o no quieren convertirse en instrumentos para la iluminación comunista de las masas” (Ibíd., § 77). Se requería una nueva generación de educadores “que desde el primer momento hayan sido formados en el espíritu del comunismo y, sobre todo, en el espíritu del programa

educativo comunista” (Ibíd., § 85). El proletariado urbano, “aunque una minoría”, habiendo tomado el poder, “deberá utilizar [la educación], principalmente, para levantar a todas las capas atrasadas de la población trabajadora al nivel necesario de la conciencia comunista” (Ibíd., § 78). En otras palabras, “las mentes de los hombres deben ser preparadas para las nuevas relaciones sociales” por una vanguardia intelectual. A los hijos de la burguesía y de la pequeña burguesía, habría que “imponerles” una “mentalidad proletaria”. Igualmente, a las masas de jóvenes se le inculcaría una “ideología completa [...], profundamente arraigada en la tierra de la nueva sociedad comunista”. Según los autores, la falta de conformación a la ideología del régimen se derivaba exclusivamente de que “las masas” [...] aún no se han liberado de los prejuicios burgueses”. No cabía la posibilidad de que las personas del pueblo llegasen por sí mismas a la conclusión de que las ideas del comunismo, tal cual estaban siendo llevadas a cabo, no eran merecedoras de su apoyo.

Según muestra Lilge (1968), en el periodo leninista se desarrollaron resistencias a la política educativa oficial y se presentaron alternativas. La propia esposa de Lenin, Nadezhda Krúpskaya, advirtió que “la juventud no debe convertirse en un instrumento para la realización de objetivos que son ajenos y contrarios a sus intereses” (Ibíd., pp. 232). Esta visión educativa fue puesta de lado, como también la propuesta de varios educadores radicales como Shul’gin o Bogdanov, que, según Lilge, “defendieron la utopía de una democracia proletaria autoeducadora, hasta que todos ellos fueron silenciados en 1931 y difamados como desviacionistas de izquierda” (Ibíd., p. 236)²¹³.

Bogdanov sostenía que la nueva cultura se iba conformando incluso en condiciones capitalistas, a partir de la solidaridad y la cooperación desde la base, no desde el partido. Fundó el *Proletkult* con la intención de crear y difundir una nueva cultura proletaria con independencia del Partido. Impulsó la creación de las Universidades Proletarias para que la educación superior fuese “democratizada” y formase a los trabajadores adultos en las ciencias naturales y en “saberes o alfabetismo social”, en palabras de Bogdanov (en Ibíd., p. 247-8). Para que la revolución triunfase, ponía el énfasis en la educación más que en la organización política, en la cooperación creativa y no en la militancia organizada, preocupándose por que los “lazos internos” y la “unidad espiritual” de la clase obrera fuese “más profunda y cercana”, siempre desde el internacionalismo (en Ibíd., p. 248). Además, confirió menos relevancia a la formación técnica oficial que los líderes del Partido en la consecución del cambio social.

También Anatoli Lunacharski, el Comisario de Educación, abogó, a principios de la revolución, por una educación democrática que atendiese a las pulsiones y a las necesidades de los distintos grupos sociales y que se basase en “la construcción por los colectivos de trabajadores de su propia vida espiritual común, rica y libre” (en Ibíd., p. 250). En octubre de 1917 escribió una carta “a los ciudadanos de Rusia” en la que sostenía que “las masas tienen sus propias ideas, sentimientos y enfoques para todos los problemas del individuo y de la sociedad. El trabajador urbano y el obrero rural construirán, cada uno a su manera, su propia visión del mundo brillante, impregnado

por la conciencia de clase de los trabajadores” (en *Ibíd.*). Sin embargo su lealtad al Partido y a Lenin empujó su política educativa en otra dirección.

Las propuestas antiautoritarias tuvieron poco alcance, mientras que las censuras y las represiones fueron muy numerosas. Por ejemplo, G. P. Maksimov, el recopilador de las obras de Bakunin que había participado en las campañas de propaganda de los estudiantes de San Petersburgo y en las luchas de octubre, fue condenado a muerte por incumplir órdenes y, tras ser indultado por la presión del sindicato del metal, fue de nuevo encarcelado y finalmente deportado bajo la acusación de mantener ideas anarquistas (Rocker, 1978).

Entre los revolucionarios de todo el mundo se levantaron numerosas voces que condenaron el bolchevismo y su política educativa. Por ejemplo, Bertrand Russell ([1920] 2005), quien compartía el objetivo de construir el comunismo, observó ya en 1920 el rumbo totalitario que estaban imponiendo sus líderes. Russell argumentó que los métodos bolcheviques –la imposición por la fuerza y el control del pensamiento- no eran apropiados para la realización del comunismo²¹⁴. Juzgó errónea la “impaciente filosofía, que intenta crear un nuevo mundo sin la suficiente preparación en las opiniones y sentimientos de los hombres y mujeres comunes” (p. 6)²¹⁵. Los problemas derivados de este mecanicismo materialista se agudizaban porque los líderes trataban de imponer sus ideas sobre la población basándose en dogmas, en “la certidumbre militante sobre asuntos de dudosa objetividad”, en lugar de apoyarse sobre el “escepticismo constructivo y fructífero” de la perspectiva científica²¹⁶. Russell señalaba que la “creencia dogmática” podía servir, durante un periodo breve, para la victoria en la lucha, puesto que el bando que esté conformado por “fanáticos religiosos” tendrá más opciones de vencer que el que mantenga “un talante escéptico” (pp. 8-9)²¹⁷. Pero si continúa el dogmatismo, el proyecto bolchevique “está destinado a traer sobre el mundo siglos de oscuridad y violencia fútil” (p. 15)²¹⁸.

Para Russell, solamente es posible construir el comunismo si se impulsa la libertad de pensamiento. Además, criticó que la teoría bolchevique en la que se basa el Partido y que se enseña en las instituciones educativas erra al centrarse solamente en un problema social como es la desigualdad de la riqueza, omitiendo convenientemente la desigualdad de poder (pp. 161-163). Según Russell, los líderes soviéticos eran contrarios a la “igualdad o equiparación de poder”, que solamente puede alcanzarse con “un nivel considerable de educación moral, intelectual y técnica” (p. 162)²¹⁹.

La secretaria de Russell, D.W. Black, escribió un capítulo en el mismo libro en el que resumió con precisión y claridad la misión educativa del bolchevismo y la que sería la propia de un comunismo revolucionario ilustrado (en *Ibíd.*):

“Esta enseñanza del comunismo, por muy necesaria que pueda parecer para la construcción del Estado comunista del futuro, me parece que es un mal porque se hace emocionalmente y fanáticamente, con un llamamiento al odio y el ardor militante en lugar de a la razón constructiva. Se ciega el intelecto libre y se destruye la iniciativa” (pp. 67-68)²²⁰.

También la anarquista Lituana afincada en Estados Unidos, Emma Goldman, escribió una memoria de su visita a Rusia en 1920-21, en la que evaluó críticamente el modelo educativo prevaleciente. Apreciaba la proliferación de instituciones de enseñanza, pero lamentaba que “hay cantidad en lugar de sustancia” (Goldman, 1923)²²¹. A su modo de ver, no había una educación que “simbolice el espíritu de la revolución”, que ayudase a “avivar la imaginación y ampliar el horizonte” y que “libere y ayude a aplicar las cualidades latentes de las masas” (Ibíd.)²²². No existían las condiciones para que las masas pudiesen “crear una nueva cultura, nuevos valores artísticos, nuevas formas de belleza”, puesto que solamente pueden “tomar vida desde la necesidad interna de la propia gente y no a través de una voluntad arbitraria impuesta sobre ella” (Ibíd.)²²³. Al contrario, el sistema educativo soviético se basaba en un “monopolio estatal del pensamiento” que, comandado por los bolcheviques, somete la educación a “sus propios fines” (Ibíd.)²²⁴.

Goldman escribió que “la investigación crítica en Rusia es una cosa peligrosa” y que “la ‘dictadura del proletariado’ ha paralizado completamente todo intento de investigación independiente” (ibíd.)²²⁵. Ni siquiera el *Proletkult* “estaba a la altura de su promesa inicial” (Ibíd.)²²⁶. Goldman constató que “la mínima divergencia respecto al dogma oficial” por parte de la comunidad educativa corre el riesgo de ser acusada de contrarrevolucionaria y sufrir la expulsión o la violencia de la *Tcheka* (la policía secreta) (Ibíd.)²²⁷. Goldman denunció que los intelectuales que no son comunistas, son “sistemáticamente perseguidos”, incluidos los anarquistas (Ibíd.)²²⁸.

Rosa Luxemburgo fue otra de las personalidades públicas revolucionarias que criticó el proyecto de Lenin y Trotsky. En un libro escrito en 1918, sostuvo que los líderes bolcheviques no comprendían que debían orientar el Estado en una dirección liberadora y no opresiva como sucede en el capitalismo. Pensaba que Lenin no entendía el papel del Estado de una manera dialéctica, sino que concebía el Estado comunista solamente como “el Estado capitalista puesto del revés” (Luxemburgo, 1922, c. 6). Según Luxemburgo, “esta visión simplista” se olvida “de lo más esencial”: que “el dominio de la clase burguesa no necesita la formación y la educación política de toda la masa del pueblo, al menos no más allá de ciertos límites estrechos” y que, sin embargo, para el comunismo “es el elemento vital, el aire sin el cual no puede existir”. A la marxista germana le parecía que la “suposición tácita” de la teoría leninista-trotskista de la dictadura es que la transformación socialista depende de “una fórmula preparada de antemano” por el Partido, que “debe solamente llevarse a cabo enérgicamente en la práctica”. Los líderes bolcheviques no entienden que “la realización práctica del socialismo” no depende de la aplicación de las recetas del programa o de un libro de texto, sino que “es algo que yace totalmente oculto en las neblinas del futuro”. El programa no debe ser más que unas “indicaciones” que señalen “la dirección general en la que buscar las medidas necesarias”; “sabemos más o menos lo que hay que eliminar”, pero no sabemos el camino que tomarán las masas en su liberación. Según Luxemburgo, “esto no es un defecto, sino lo que hace que el socialismo científico sea superior a las variantes utópicas”. Sin embargo, Lenin y Trotsky “han bloqueado el manantial de la

experiencia política” mediante “la supresión de la vida pública”. Luxemburgo, criticó que la libertad se había vuelto un “privilegio especial”, pues hay “libertad sólo para los que apoyan el gobierno”. Esto “no es libertad” porque “la libertad es siempre y exclusivamente la libertad del que piensa diferente” (Ibíd.).

8.2. El estalinismo (1927-1953): Expandir el sistema universitario, dar un mayor impulso a la ciencia y aumentar el control sobre los conocimientos para la reproducción del Partido y de su dictadura de Estado industrializador

Las misiones universitarias que fijó la Unión Soviética tienen una gran relevancia sociohistórica por diversas razones. En primer lugar, porque simbolizan el modelo educativo y cultural no sólo soviético, sino, a ojos de una parte importante de la población, también comunista, a pesar de sus notables diferencias y antagonismos con el marxismo clásico y otros socialismos democráticos. El Partido Bolchevique recurrió constantemente al marxismo como base de su esfuerzo propagandístico para justificar un régimen dictatorial que seguía un modelo de capitalismo de Estado (Chomsky, 1986). En Europa y EEUU, se aceptó y promovió la idea de que la Unión Soviética estaba organizada en un régimen comunista para desacreditar al comunismo en su totalidad y a las fuerza revolucionarias de todo el mundo, a la par que se intentaba legitimar el sistema capitalista (Ibíd.). Además, la China de Mao Tse-Tung buscó muchos de sus fundamentos de la teoría marxista-leninista, aunque filtrada por la filosofía maoísta.

Las transformaciones en el sistema universitario y científico soviético tuvieron otras implicaciones importantes en el desarrollo histórico. La expansión sin precedentes de la enseñanza y la investigación durante todo el periodo soviético contribuyó al crecimiento económico-técnico y a la modernización industrial que convirtieron a la URSS en superpotencia mundial.

Los elementos democráticos de la educación soviética, como la apertura a los hijos de los obreros, la gratuidad y que fuese considerada un servicio público (aunque con una interpretación muy limitada), impulsó cambios al otro lado del muro. Frente a un contrincante que suponía una alternativa, al menos sobre el papel, al capitalismo de Estados Unidos y Europa occidental, las clases dominantes de estos países tuvieron que hacer concesiones a sus clases trabajadoras, fuertemente organizadas durante un amplio periodo, y al sector público de la economía. Cada tanto que se anotase el comunismo debería ser respondido por el capitalismo y viceversa, de tal modo que la URSS cumplió un papel muy relevante en el llamado pacto entre el capital y el trabajo en el mundo occidental, que incluyó la democratización de la educación superior (Fontana, 2012; Hobsbawm, 1995; Petras, 2012; *Vid.* Capítulo 9).

Durante este periodo, se produjeron notables avances en la ciencia y en la expansión de la educación superior. Sin embargo, estos cambios no se impulsaron desde una lógica liberadora. La universidad y la ciencia se concebían como instrumentos

desde los que emanaría la mejor propaganda pro-soviética para consumo tanto interno como externo. El objetivo último de la educación y la investigación universitaria era la reproducción del régimen totalitario, ya fuese mediante el adoctrinamiento, mediante la utilización económica de los conocimientos, o mediante su instrumentalización propagandística.

Iósif Stalin aumentó la financiación, los salarios de los científicos y el número de matrículas universitarias, de centros educativos y de investigación, proporcionando, además, un confort material a los científicos fieles incomparable con el de la mayor parte de la sociedad. Stalin incluso decidió aceptar cambios epistemológicos que podían amenazar los fundamentos de la ciencia soviética. Por ejemplo, en 1949, cuando faltaban sólo unos meses para testar la bomba atómica, Stalin canceló la política de purgar la física soviética de la mecánica cuántica y de la relatividad por considerarse burguesas.

Stalin se implicó profundamente en los debates sobre educación, filosofía y ciencia, lo que le llevó a recibir el apelativo de “el corifeo de la ciencia” (Pollock, 2006, p. 1)²²⁹. Creía que la ciencia y los principios científicos de la gestión eran esenciales en la industrialización, el desarrollo y el crecimiento económico del país. Además, en el contexto de la Guerra fría y la carrera armamentística, Stalin planteó el objetivo estratégico de demostrar la superioridad de la ciencia soviética frente a la ciencia burguesa y, por ende, de su sistema comunista frente al capitalismo de Occidente. Por ejemplo, el dictador enfatizó que los conocimientos soviéticos serían “leídos por los americanos y los chinos [...], estudiados en todos los países [...] Serán un modelo para todos” (en Ibíd., p. 5).

El impulso a la investigación científica iba siempre en paralelo al control represivo y a la planificación de la ciencia por parte del Partido. Este control produjo sonadas aberraciones como la prohibición de la genética mendeliana, que no fue levantada hasta 1960, en beneficio de una biología soviética monopolizada por Lysenko. O la prohibición entre 1936 y 1956 de las obras del psicopedagogo marxista Lev Vygotsky. En 1947, Stalin dijo que “nuestra *intelligentsia*, la *intelligentsia* científica, los profesores, los médicos [...] no están suficientemente inculcados con los sentimientos del patriotismo soviético. Sienten una admiración injustificada por la cultura extranjera” (en Pollock, 2006, p. 6). Esta observación se tradujo en una carta del Comité Central a los miembros del Partido en la que se condenaba “el servilismo a Occidente” y se llamaba a la *intelligentsia* a “defender el interés y el honor del estado Soviético” (en Ibíd.). En aras de la defensa de la patria comunista, miles de profesores y científicos sufrieron la censura y la represión, siendo condenados a muerte o a trabajo forzoso en los Gulags, especialmente el colectivo judío.

En el campo de las ciencias sociales, Stalin introdujo reformulaciones de la teoría marxista-leninista para argumentar que el funcionamiento de la sociedad soviética se correspondía con la base científica del comunismo. Stalin plasmó su concepción de la educación en una entrevista de 1925 sobre la Liga de Jóvenes Comunistas. Según el

Secretario General del Partido Comunista, la Liga era una organización no partidista, pero comunista, por lo que debería “trabajar bajo el liderazgo de nuestro Partido” (Stalin, 1925). Es más, “asegurar el liderazgo del Partido es [...] la parte más importante de todo el trabajo” que debe llevar a cabo la Liga, para poder educar “a los jóvenes trabajadores y campesinos en el espíritu de la dictadura del proletariado y del comunismo” (Ibíd.). La Liga, igual que la educación superior, debería cumplir una función esencialmente propagandística y de adoctrinamiento.

Según el marxista cultural británico E.P. Thompson, la ideología del estalinismo se distingue por tres características: “el antiintelectualismo, el nihilismo moral, y la negación de la agencia creativa del trabajo humano y, por tanto, del valor del individuo como agente en la sociedad” (Thompson, 1957)²³⁰. Thompson pensaba que el estalinismo suponía una negación del comunismo y del marxismo, pues su interpretación adolecía de un mecanicismo que eliminaba el humanismo y la libertad, dimensiones que son centrales en la perspectiva dialéctica. El modelo de análisis según el cual la base económica determina toda la superestructura, implicaba un “desprecio de la acción humana consciente en la construcción de la historia”²³¹. Esta ideología se materializó, por ejemplo, en la persecución sangrienta de las ideas disidentes, pues “es mucho más fácil ser inhumano si se toma un modelo no-humano”²³². El comunismo para Stalin era algo que se construía, independientemente de las personas, por fuerzas materiales abstractas: “el hombre creativo es transformado en una *cosa* pasiva y las cosas [...] son dotadas de voluntad creativa”, por lo que “el rol del hombre” se reduce a “servir a estas cosas”²³³. El ser humano “es entregado al Estado, al Partido, a la santidad de la propiedad pública”²³⁴. Thompson ejemplifica esta ideología en la idea que expuso Stalin de que “la ciencia de la historia de la sociedad [...] puede convertirse en una ciencia tan precisa como, digamos, la biología” (Stalin, 1938). Según Thompson, esto es “un sinsentido”. Se puede emplear el método y técnicas científicas en el estudio de la historia, pero “nunca alcanzaremos una ciencia *precisa* de la historia, como una ciencia natural, debido a la agencia creativa del hombre”²³⁵.

Esta visión estalinista de la ciencia fue expuesta en numerosas ocasiones. Por ejemplo, el libro *La educación del pueblo* de 1949, sostenía que la “tarea básica de la educación comunista”, era “probar a los alumnos” que la religión es irreconciliable con la ciencia, la cual quedaba definida como “el reflejo real y correcto del mundo que existe objetivamente en la conciencia de las personas” (en Sleeper, 1983 p. 101). Aún más explícito fue Stalin en su obra magna de 1951 cuando escribió que “el marxismo considera las leyes de la ciencia -ya se trate de las leyes de las ciencias naturales o de las leyes de la economía política- como el reflejo de procesos objetivos que se desarrollan independientemente de la voluntad del hombre” (Stalin, 1951, c. 1).

Como puede observarse, el pensamiento estalinista elude por completo las conclusiones finales de la revolución científica sobre la ininteligibilidad del mundo y el carácter inacabado y parcial del conocimiento, así como los aportes de la teoría de la relatividad, en beneficio del determinismo y la objetividad universal. Al mismo tiempo, mutila la teoría marxista, eliminando la agencia humana del devenir de la sociedad. Es,

por tanto, un pensamiento conservador, contrarrevolucionario y totalitario, además de anticientífico.

8.3. Conclusiones

La universidad y la ciencia soviética experimentaron una expansión sin precedentes, que permitió a un gran número de personas de la clase obrera incorporarse a la educación superior. Sin embargo, la característica principal de la misión oficial es el autoritarismo y el totalitarismo, con el objetivo de impulsar la ideología dominante y reformas industrializadoras que permitiesen la reproducción del sistema soviético controlado por el Partido. Desde este punto de vista, la universidad y la población tendrían que adaptarse a los cambios liderados por la élite política e intelectual. Las propuestas educativas democratizadoras realizadas tanto desde dentro de la Unión Soviética como desde fuera no pudieron competir con la misión oficial de la universidad. Mediante imposiciones, censuras y represión, las universidades fueron sometidas a los intereses del Partido Comunista.

CAPÍTULO 9: PERIODO DEL PACTO ENTRE CAPITAL Y TRABAJO (1945-1970)

Académicos de diverso bagaje disciplinar como Alperovitz (2005), Fontana (2012), Harvey (1998), Hobsbawm (1995), Petras (2012), Torres (1995) o Wolff (2012), han coincidido en señalar que este periodo estuvo marcado por lo que ha sido entendido como un pacto tácito y no ausente de conflictos entre el capital y el trabajo, es decir, un contrato social en torno a la construcción de un sistema productivo fordista y de un Estado de Bienestar regulador y redistributivo, que impulsasen la demanda y que servirían para reducir la lucha social y la amenaza de la revolución. Como señala Harvey (1998), este consenso fue posible gracias a un equilibrio de poder que no llegó por azar, sino que “era el resultado de años de lucha” (p. 155). Desde el punto de vista de la clase dominante, la lógica era: ‘Yo hago concesiones en cuanto a derechos y salarios y tú renuncias a hacer la revolución y consumes los productos que yo vendo’. Al mismo tiempo, el gran capital privado y algunos gobiernos no dudaron en atacar a los sindicatos y las organizaciones revolucionarias, reducir su influencia y propiciar mayores renuncias de los trabajadores. Según Harvey (1998), los cambios en este periodo permitieron a la clase capitalista tener a “su principal adversario bajo control”, resolver el problema de la hegemonía, hacer inviable la transformación revolucionaria y dar estabilidad al nuevo modelo de acumulación fordista (p. 156).

En un contexto de extraordinaria expansión económica, el Estado, mediante la socialdemocracia y el keynesianismo, se encargó de desempeñar la función mediadora entre las rentas del trabajo y las rentas del capital, contribuyendo a alcanzar mayores índices de igualdad, al auge de la clase media, al desarrollo de las sociedades de consumo, al aumento de la producción y al crecimiento económico (Harvey, 1998, Torres, 1995). Según el historiador marxista Eric Hobsbawm (1995), el modelo de sociedad y de economía mixta en fuerte crecimiento de este periodo cambió las condiciones humanas con una intensidad y velocidad inusitadas, convirtiéndose en “la más profunda revolución en la sociedad desde la Edad de Piedra” (p. 16)²³⁶.

Ciertamente, las relaciones de poder, las condiciones del pacto y la aplicación de medidas igualitaristas difirieron según el lugar. Según muestra Richard Wolff (2012), el pacto entre capital y trabajo tomó forma en Estados Unidos desde los años 20 con una intensa lucha social, concretándose en el *New Deal*. En los 50 el macartismo se propuso acabar con los sindicatos y el pensamiento progresista y revolucionario, y ya en los 70, con unas relaciones de poder muy desiguales, la clase dominante emprende una transformación neoliberal que pone fin al pacto. En cambio, en los países de la periferia europea, como España, que en estos años vivían bajo dictaduras, el consenso fordista-keynesiano empezó más tarde, siendo más breve y superficial.

En este contexto de equilibrio de poder entre los trabajadores, el gran capital y el Estado, se produce una proliferación de universidades en Europa y Estados Unidos y la progresiva incorporación de la clase trabajadora, especialmente de los estratos medios. A las universidades se les encomienda una misión orientada a contribuir a la igualdad, a la democracia y a la ciudadanía, al tiempo que contribuirían al crecimiento y a la productividad económica. Rüegg (2011) se refiere a este periodo como de “expansion y reformas universitarias ‘democráticas’”, especialmente de 1956 a 1981 (p. 13)²³⁷. Las demandas del sistema económico ciertamente alcanzaron a la educación superior. Por ejemplo, las universidades recibieron la presión de asegurar el éxito profesional y la movilidad social de un número creciente de estudiantes, la inversión privada de la investigación aumentó y se fundaron nuevos centros politécnicos. Sin embargo, las universidades y las fuerzas del mercado pudieron funcionar con una autonomía realitva que prevenía la subordinación de la primera a la segunda.

Varios factores podrían haber contribuido a esta transformación de los sistemas de educación superior:

- La historia reciente de guerra y totalitarismo. Diversos documentos del periodo como la Constitución de la UNESCO (1946) o la Declaración Universal de los Derechos Humanos Naciones Unidas (1948), sugieren que la viva memoria de los horrores de la II Guerra Mundial, del nazismo y del fascismo configuró un imaginario social que asumía la necesidad de ampliar y mejorar la educación formal para asegurar el funcionamiento democrático y cívico de la sociedad. El apoyo a los fascismos no podía desvincularse de unos sistemas educativos que habían sido configurados para promover la subordinación a la autoridad, al Estado, al capital y a la iglesia. Había que re-pensar la educación y sus funciones, sobre la base de que la barbarie totalitaria surge cuando se estrangula la libertad de pensamiento. Además, la concepción de que la superioridad científico-tecnológica de los aliados contribuyó a ganar la guerra impulsó las correspondientes carreras durante las siguientes décadas.

- La hegemonía democrática y la lucha obrera: El cambio descrito en el punto anterior fue solo posible gracias al nuevo equilibrio de poder y a la victoria de las fuerzas democráticas en la Gran Guerra, que aprobaron e impulsaron la redacción de documentos legales y reformas en defensa de los derechos humanos, entre ellos la educación universal, algo que no sucedió en los países donde venció el fascismo (Fontana, 2012; Harvey, 1998).

La organización y la movilización de la clase trabajadora, especialmente a través de sindicatos con elevada afiliación, abundante financiación y con perspectiva de lucha de clases, contribuyeron a reducir el poder del capital y a conquistar derechos sociales como la educación superior pública y universal (Petras, 2012). En su repaso de los principales estudios sobre la relación entre la movilización obrera y las condiciones socioeconómicas en Estados Unidos y Europa, Alperovitz (2005, c. 1) muestra que un

mayor fortaleza de la clase trabajadora y del sindicalismo está asociado con una mayor intensidad democrática y con la aprobación de programas sociales por parte de los gobiernos socialdemócratas y laboristas.

Según Fontana (2012), las nuevas relaciones de poder y los consiguientes beneficios sociales de este periodo fueron el resultado no sólo de la victoria contra el fascismo y la movilización del momento, sino de una lucha de clases de doscientos años, con la Revolución Francesa y los jacobinos primero, con los carbonarios y los masones después, los anarquistas más adelante y, finalmente, los comunistas. De este modo, hasta los años 70 del siglo XX, “las clases dominantes de nuestra sociedad vivieron atemorizadas por fantasmas que perturbaban su sueño, llevándoles a temer que podían perderlo todo a manos de un enemigo revolucionario”, lo que llevo a sucesivos compromisos, acuerdos y concesiones (Ibíd.).

- El rol de la Unión Soviética. Investigadores como Hobsbawm (1995), Fontana (2012) y Petras (2012) han subrayado el papel determinante que cumplió la URSS en la configuración de las sociedades occidentales durante este periodo. La Unión Soviética materializaba y simbolizaba la alternativa real al capitalismo estadounidense y europeo. Existía, por tanto, un referente en competencia con Estados Unidos por la hegemonía mundial que causaba temor en las clases dominantes, las cuales se veían impulsadas a realizar mejoras sociales. A su vez, las políticas públicas de la URSS incentivaban a los movimientos obreros y sociales de occidente a pedir cambios análogos. El sistema universitario se expandía vertiginosamente y la ciencia avanzaba a pasos agigantados en la URSS. Al igual que hubo una carrera armamentística entre las dos superpotencias, también se desarrolló la rivalidad por contrarrestar y mejorar los avances científico-educativos del contrario. La legitimidad de los respectivos modelos sociales y el apoyo de los ciudadanos estaba en juego.

- El crecimiento y la disponibilidad económica. Como ha señalado Wallerstein (2012), se trata de la mayor fase expansiva de crecimiento económico mundial en el capitalismo, lo que permitió que los Estados y las empresas invirtieran en la educación superior para formar a los cuadros encargados de gestionar el crecimiento. El conocimiento se percibe, cada vez más, como un motor económico y, a partir de los años 60, empiezan a desarrollarse ideas sobre la industria y la sociedad del conocimiento.

- La disponibilidad de empleos y el auge de las clases medias. Esta fase de crecimiento económico permitió una amplia demanda de empleos cualificados, lo que impulsó el aumento del número de estudiantes universitarios. Las nuevas clases medias presionaron para acceder a la universidad, entendiendo que suponía un instrumento de movilidad social ascendente, en gran parte por la promesa de conseguir empleos cualificados (Ibíd.). En comparación a la fase siguiente del capitalismo iniciada en los años 70, existía un mayor equilibrio entre la oferta y la demanda de titulados. Sin

embargo, las aspiraciones no siempre se vieron cumplidas y se produjeron situaciones de anomía. Según Zygmunt Bauman (1997) “el efecto socio-psicológico más conspicuo [...] fue la decepción generalizada, las esperanzas se vieron frustradas con la misma intensidad que habían sido fortalecidas antes” (p. 50). En la práctica, sólo una parte pequeña de la clase trabajadora pudo beneficiarse de la movilidad social que facilitaba la formación superior.

Todos estos factores contribuyeron a que predominase una misión universitaria reformista y democratizadora, fundamentada en la libertad académica y orientada hacia la paz, el bienestar, la justicia social y los derechos humanos.

Hacia finales de los años 60 empieza a producirse el cambio de ciclo económico de una fase ascendente a una descendente, en el marco del agotamiento del modelo de acumulación capitalista surgido de la posguerra y del modelo del Estado-Nación (Tortosa, 2011). Es en este contexto cuando irrumpen los movimientos universitarios revolucionarios, tanto en Estados Unidos como en Europa, proponiendo la transformación de las universidades y el cambio social.

El capítulo se divide en cuatro apartados. El primer apartado está dedicado a las propuestas realizadas por instituciones internacionales como UNESCO (1945) y Naciones Unidas (1948), que tuvieron continuidad con la fundación de la Universidad de Naciones Unidas (U.N. General Assembly, 1972) (9.1.).

En el segundo apartado se presta atención a las misiones de las universidades europeas. Concretamente, se presenta la misión propuesta por Karl Jaspers, [1946] 1959), el plan Langevin-Wallon en Francia (1947) y las propuestas en el mayo del 68 francés con la revisión de textos de la Internationale Situationniste (1966), Freenberg (2011) y Morin (1987) (9.2.).

En tercer lugar, se aborda la universidad estadounidense (9.3.). Para ello se analizan la G.I Bill, un informe de la Truman Commission on Higher Education (1947), la propuesta del científico y Presidente de Harvard, James B. Conant (1940), las propuestas del presidente de la Universidad de Chicago R.M. Hutchins (1936; 1951; 1952), del presidente de la Universidad de California Clark Kerr ([1963] 2001; 1987), del Almirante H.G. Rickover (1959) de teólogos como Rousas J. Rushdoony (1961) y Edmund A. Opitz (1961), así como de Herbert Marcuse ([1968] 2009), Ernst Mandel (1968), Noam Chomsky (1969) y Howard Zinn (1968). Asimismo, en este apartado se presenta la misión propuesta por los pueblos originarios a partir del trabajo de Zinn (2005). Finalmente, se aborda la misión impulsada por las élites económicas y políticas para contrarrestar los movimientos democratizadores y fortalecer el apoyo al Estado y a las empresas, según han estudiado previamente Petrina (2012) y Zinn (2005). Además se ha profundizado en la universidad del periodo a partir de los trabajos de Cole (2009) y Boyer (1990).

El cuarto y último apartado da un salto al otro lado del Telón de Acero y analiza las misiones que propusieron los movimientos revolucionarios de Polonia, Hungría y

Checoslovaquia en oposición al totalitarismo soviético, defendiendo la libertad de pensamiento y tratando de construir el socialismo democrático. Este análisis se lleva a cabo a partir de documentos del Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland (2006) y de United Nations (1957), así como de los trabajos de Acherson (2008), Bren (2004), Cottrell (2005), Fuentes (2005), Gulińska-Jurgiel (2009), Noah (1965; 1986), Sacristán Luzón (2004), Thompson (1957) y Williams (1997) (9.4.).

9.1. Internacional

9.1.1. UNESCO, ONU (Universidad de Naciones Unidas): La cooperación internacional en torno a la educación, la ciencia y la cultura, para avanzar en el entendimiento mutuo, el bienestar general, la supervivencia y los derechos humanos

Los organismos internacionales y las fuerzas progresistas promovieron la aprobación de documentos legales que asegurasen la democratización de la sociedad y los derechos humanos, entre ellos, el derecho universal a la educación. A tal efecto se creó en 1945 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En su Constitución, la UNESCO (1945) relacionó la reciente guerra con “la incomprensión mutua... la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo” (p. 7). Es por ello que “la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre” La fundación de la UNESCO venía a cubrir esa necesidad. Su objetivo: “Alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad” (p. 8).

En 1948 fue proclamada la Declaración Universal de Derechos Humanos con el objetivo de que se convirtiese en un “ideal común” fuese promovida por los pueblos y naciones “mediante la enseñanza y la educación” (Naciones Unidas, 1948, Preámbulo). El artículo 26 de la Declaración recoge el derecho a la educación, estableciéndose que el acceso a los estudios superiores “será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. La misión que prevé para la educación está anclada en la tradición ilustrada, influida por la reciente guerra y orientada hacia la promoción de los derechos humanos:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Ibíd., Art. 26).

Los avances en los proyectos científicos, culturales y educativos de la ONU llevaron en 1969 a su Secretario General, U. Thant, a promover la creación de una universidad internacional que se concretaría unos años después con la fundación de la

Universidad de Naciones Unidas (UNU). Según Thant, la misión principal de la institución consistiría en “promover el entendimiento internacional tanto a nivel político como cultural” (en Galtung, 1981, p.3)²³⁸. En 1972 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó el establecimiento de la universidad como “un sistema de instituciones académicas y no una organización intergubernamental” (U.N. General Assembly, 1972, p. 36)²³⁹. Estaría basada en los principios de libertad y autonomía académica y se dedicaría a la investigación y enseñanza, orientadas a la acción y resolución de “los problemas apremiantes de la supervivencia humana, el desarrollo y el bienestar” (Ibíd.)²⁴⁰, y no se centraría tanto en las disciplinas académicas tradicionales. La Asamblea General adoptó la Carta de la Universidad de Naciones Unidas al año siguiente y fue inaugurada en Tokio en 1975.

Hasta hoy, la UNU ha venido centrándose en temas de paz y seguridad; buena gobernanza desde lo local a lo mundial; desarrollo y reducción de la pobreza; medio ambiente y sostenibilidad; y ciencia, tecnología y sociedad. Sin embargo, también se han levantado dudas y críticas a la aplicación práctica de la UNU y la consecución de sus objetivos. En 1981, Johan Galtung observó que, si bien la UNU había favorecido la autonomía académica y la colaboración internacional, se habían desarrollado una serie de problemas que contravenían el objetivo fundacional expresado por Thant. Concretamente, Galtung (1981) señaló la implantación de un proceso de publicación inadecuado, un bajo nivel de participación, un nivel elevado de explotación (especialmente entre el centro y la periferia), una gestión administrativa inadecuada y una serie de promesas incumplidas sobre temas que iban desde el copyright hasta proyectos no realizados.

9.2. Europa

9.2.1. Jaspers: Convertir la universidad en centro de vida espiritual (libertad académica y comunicación) en el que se busque la verdad y se impriman los rasgos correspondientes a un determinado ideal histórico, para que una minoría intelectual promueva la conciencia de la época

Entre las propuestas de los intelectuales públicos europeos destacó la *Idea de la universidad* del filósofo existencialista Karl Jaspers. El texto fue originalmente publicado en 1923, leído públicamente en 1945 y ampliamente revisado al año siguiente y en posteriores ediciones aumentadas y reelaboradas, contribuyendo a la reforma universitaria de la posguerra. Tras el ascenso de los nazis, Jaspers fue cesado de sus cargos docentes y sus obras fueron censuradas por sus vínculos con el judaísmo y su crítica existencialista al enfoque corporativista del nazismo. Finalizada la guerra, Jaspers impulsó la desnazificación del profesorado y apostó por la ciencia y el humanismo como los ejes civilizatorios frente al totalitarismo y la tendencia social hacia la tecnocracia positivista.

Según la filosofía existencialista que ancla el análisis que de la universidad realizó Jaspers ([1923] 1959), la cultura estrechaba los límites de la libertad individual, pero no dejaba de existir la posibilidad de elegir por uno mismo, mediante el ejercicio de la libre voluntad. En este marco de referencia, Jaspers entendía que un principio fundamental de la educación superior es la libertad académica que permite la autonomía universitaria. En la universidad, los estudiantes y los profesores tienen libertad para dedicarse a la búsqueda de la verdad, independientemente de las convenciones sociales, y oponerse a cualquier limitación arbitraria a la misma libertad (C. 1). Resultaría clave establecer una comunicación interdisciplinar e interpersonal, incluso entre visiones del mundo antagónicas y con aquellos que no quieren comunicarse (C. 5). Este modelo de conversación socrática facilitaría la reflexión sobre uno mismo, sobre los demás y el trabajo académico que se realiza (Ibíd.).

La libertad y la comunicación permitirían a la universidad ser “la sede en la cual la sociedad y el estado permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época” (p. 392). Según Jaspers, “se llama formado a un hombre que lleva impresos los rasgos correspondientes a un determinado ideal histórico” (p. 417). Y “es común a los ideales de formación el sentido de la forma y del autodomínio, y también el sentido de que, por el ejercicio, la formación debe transformarse en una segunda naturaleza, como si todo fuera innato y no adquirido” (Ibíd.). En síntesis, el profesor germano entendía la universidad como motor de la cultura nacional y centro de la “vida espiritual” (p. 427).

En la propuesta de Jaspers, la investigación de la verdad, la enseñanza y la promoción de una vida cultural creativa se combinan para que se pueda cumplir el ideal de universidad. Según Jürgen Habermas (1987), Jaspers entendía que “una institución sólo es capaz de funcionar con permanencia en la medida en que corporiza vitalmente la idea que le es inherente” (p. 1.). En palabras de Jaspers, “sólo quien porta la idea de la universidad en sí (*an sich*) puede pensar y actuar para ella” (en Ibíd., p. 2). De aquí se deriva un problema que Jaspers analiza retomando el trabajo de Abraham Flexner (*Vid.* Capítulo 6): la minoritaria aristocracia intelectual (basada en méritos académicos y no económicos), que porta la idea de la universidad, ha de ser tolerada por parte de la mayoría social, la cual sería habitualmente hostil a las minorías privilegiadas. Jaspers deja abierta la cuestión de lo que sucederá en el futuro, preguntando si la sociedad acordará reservar un espacio para el desarrollo de actividades que sobrepasan su comprensión pero que podrían tener gran utilidad (Jaspers, [1923] 1959, C. 9).

9.2.3. El Plan Langevin-Wallon: La democratización de la educación (el acceso de todos a la cultura general y especializada), para asegurar la igualdad de oportunidades de desarrollo de las aptitudes individuales que permite trabajar en empleos apropiados y estar más unido al resto de ciudadanos

En Europa, el proyecto nacional de transformación educativa de mayor profundidad se planteó en el plan Langevin-Wallon (1947) para la reforma del conjunto

sistema educativo francés conforme al programa del gobierno del Consejo Nacional de la Resistencia (CNR). La visión social de las fuerzas anti-fascistas quedó recogida en el ambicioso plan, que proponía la democratización de la educación para democratizar la sociedad y avanzar en la justicia social. Aumentaría la financiación pública de la educación, se establecería su gratuidad, se concederían becas, pre-salarios y salarios para estudiantes, se construirían nuevos centros y se mejorarían los existentes. Todo ello, con la intención de asegurar la igualdad de oportunidades:

“La enseñanza debe ofrecer a todos iguales posibilidades de desarrollo, abrir a todos el acceso a la cultura, democratizarse menos por una selección que aleja del pueblo los más dotados que por un ascenso continuo del nivel cultural del conjunto de la Nación” (en Tiana-Ferrer, 2008, p. 68).

Mediante la expansión de la educación se desarrollarían “la aptitudes individuales” para un “manejo más exacto de las competencias”. La educación tendría una función de “orientación”, situando a “cada trabajador, cada ciudadano, en el puesto más adaptado a sus posibilidades, más favorable a su rendimiento”. La preparación profesional especializada se percibía como una necesidad creciente que debía conjugarse (no obstaculizar) con la cultura general, “para permitirle permanecer en relación con los otros hombres, comprender su interés y apreciar los resultados de actividades distintas a la suya, de situar bien ésta con relación al conjunto”. Desde el punto de vista de los autores del plan, la cultura general “representa lo que acerca y une a los hombres, mientras que la profesión representa demasiado a menudo lo que los separa” (en *Ibíd.*, p. 69).

9.2.4. Mayo del 68 francés: La transformación democrática de la universidad y la unión con la clase obrera, para contribuir a la rebelión contra las estructuras jerárquicas y autoritarias del capitalismo

El mayo parisino estalló tras la aprobación de una nueva ley educativa y la prohibición de las residencias mixtas. Las protestas y las inquietudes fueron creciendo hasta abarcar temas tan diversos como la sexualidad, el género, el pacifismo, el ecologismo, el sistema laboral o, en determinados casos, el capitalismo. La diversidad de las propuestas y de interpretaciones que se han hecho del Mayo del 68 son inabordables en este trabajo. Se han seleccionado algunas de las ideas que pueden resultar más interesantes vistas desde el presente, aunque cabe señalar que muchas fueron minoritarias. Por ejemplo, las propuestas de superación del capitalismo tendieron a tener menos influencia que otras más específicas.

Antes de las revueltas, el movimiento situacionista ya había hecho aparición en escena, aunque su influencia en el Mayo del 68 fue limitada. Bajo la influencia de Guy Debord, el situacionismo produjo algunos de los análisis y obras más estimulantes del periodo. En un escrito de 1966 señalaban que el nuevo objetivo del sistema educativo era “la enseñanza mecánica y especializada”, pues “el sistema económico, reclama una

fabricación masiva de estudiantes incultos e incapaces de pensar”. Esta situación creaba alienación y pobreza humana en los estudiantes que, sin embargo, encontraban una “compensación inmediata, fantástica, en su principal opio: la mercancía cultural” (Internationale Situationniste, 1966).

Según los situacionistas, los estudiantes y los profesores eran, en la mayoría de los casos, discípulos obedientes. De lo que se trataba, pues, era de convertirse en protagonistas; de avanzar en “la dominación consciente de la historia por los hombres que la hacen”. Para ello, creían necesario romper con las perspectivas académicas establecidas y analizar la sociedad moderna desde un “punto de vista total” que se fijase en la naturaleza de dos de sus elementos principales: la mercancía y el espectáculo. El estudiante debe rebelarse tanto contra sus propios estudios como contra la totalidad social. Sería una “rebelión contra todo el sistema social basado en la jerarquía y la dictadura de la economía y el Estado” (Ibíd.).

A la producción capitalista, los situacionistas opusieron el principio revolucionario de la autogestión, la “dirección consciente por parte de todos, del conjunto de la vida” y su “transformación cualitativa ininterrumpida”. El espectáculo mercantil que crea pseudo-necesidades y falsos deseos debería ser igualmente destruido para lograr la “realización de la *naturaleza* del hombre”, que “sólo puede tener sentido por la satisfacción [de las necesidades] sin límites y la multiplicación infinita de los deseos reales que el espectáculo confina en las zonas lejanas del inconsciente revolucionario”. En este proceso de auto-destrucción de la clase obrera, se realizaría el arte y la filosofía, y se transitaría del “reino de la necesidad” al “reino de la libertad” (Ibíd.).

También militantes anarquistas como Daniel Guérin participaron en las revueltas. El libertario francés ya había lanzado críticas a la educación establecida en 1965, cuestionando específicamente el papel de la socialdemocracia, al entender que “no cumple con su deber, que es el de educar a los obreros para la revolución” (Guérin, [1965], 1975, p. 105). En los años 60 podía observarse que el pacto del capital con el trabajo y las consiguientes concesiones, incluían el objetivo de amansar a la clase trabajadora para reducir la lucha social. Guérin señaló que no se daban las condiciones necesarias para llevar a cabo la revolución:

“La condición necesaria para llegar a ella [la sociedad anarquista] es, evidentemente, alcanzar una etapa de la evolución social en la cual la totalidad de los trabajadores posea la ciencia y la conciencia imprescindibles y, paralelamente, terminar con el reino de la miseria para dar lugar al de la abundancia” (Ibíd., p. 89).

La participación de los situacionistas y de los anarquistas es una pequeña muestra de la diversidad ideológica de los participantes en las movilizaciones. No existía un grupo monolítico ni estructurado, sino que predominaba el perfil de los no militantes. El combustible de la revuelta pudo ser la deshumanización provocada por la modernidad y la sociedad de consumo en la que los estudiantes de clase media crecieron. Aunque la alianza con la clase obrera se vio truncada y muchos de los

sesentayochistas centraron sus esfuerzos en objetivos culturales concretos, dejando de lado la transformación del sistema en su conjunto, en los panfletos más populares se enfatizaba la perspectiva revolucionaria de la lucha de clases, enriquecida con nuevas concepciones y categorías de análisis (por ejemplo, la clase ejecutiva) vinculadas a la realidad del momento:

“Nosotros nos negamos a ser eruditos desconectados de la realidad. Nos negamos a ser utilizados para el beneficio de la clase dominante. Queremos suprimir la separación entre el trabajo de concepción y de la reflexión como de la organización. Queremos construir una sociedad sin clases [...] La universidad y los estudiantes de secundaria, los jóvenes desempleados, profesores y trabajadores no han luchado codo con codo en las barricadas el viernes pasado para salvar a una universidad al servicio exclusivo de los intereses de la burguesía: es toda una generación de futuros ejecutivos que se niegan a los planificadores de las necesidades de la burguesía así como los agentes de la explotación y la represión de los trabajadores (en Ibíd., p. 8). .

Entre los participantes que aportaron una mayor finura intelectual al análisis de lo sucedido, pueden mencionarse a Jean-Paul Sartre y a Edgar Morin. Sarte describió en varias ocasiones la experiencia de mayo del 68 como la ampliación del *campo de lo posible*. Por su parte, Morin, la definió como una “experiencia utópica... un éxtasis de la historia, es decir, uno de esos momentos en que la prosa de la cronología o la opresión cotidiana se suspenden” (Morin, 1987, p. 101).

9.3. EEUU

9.3.1. La G.I. Bill, la President's Commission on Higher Education, J. B Conant: Expandir el acceso a la educación superior y desarrollar las capacidades naturales de los alumnos, para fortalecer la democracia, la libertad personal y la justicia social

Hacia finales de la Guerra Mundial se inicia un proceso de multiplicación de las instituciones educativas y científicas públicas, por ejemplo con la expansión de los *National Institutes of Health* (NIH) en 1947 o la creación de la *National Science Foundation* (NSF) en 1950. Los orígenes inmediatos de este proceso comienzan con la *Servicemen's Readjustment Act*, más conocida como *G.I. Bill*, firmada en 1944 por Franklin Delano Roosevelt y que supuso una de las reformas educativas de mayor calado en la historia de la universidad estadounidense, teniendo una influencia en la expansión de la universidad muy superior a la la Morrill Act o cualquier otra ley anterior. 15 millones de veteranos de guerra recibieron la oportunidad de cursar estudios universitarios gracias al apoyo de la financiación pública (Cole, 2009, pp. 138-9). De todos ellos, casi 8 millones aprovecharon la oportunidad para incorporarse a la universidad que eligiesen y recibieron becas para la matrícula, los libros, el hospedaje u otros gastos (Ibíd.). Según Boyer (1990), “La educación superior, antes vista como un privilegio, ahora era aceptada como un derecho” (p. 11)²⁴¹.

Harry S. Truman creó en el segundo año de su presidencia (1947) la *President's Commission on Higher Education*, que impulsó el desarrollo pleno de la nueva misión universitaria planteada por la G.I. Bill. En un informe, el comité dijo que las universidades estadounidenses dejarían de ser “meramente el instrumento para producir una élite intelectual”, para convertirse en “el medio por el que cada ciudadano, joven o adulto, es habilitado y animado a llevar su educación, formal e informal, tan lejos como sus capacidades nativas le permitan” (en Boyer, 1990, p. 11)²⁴².

Se oficializa la intención de pasar de una universidad de élites a una universidad de masas. El objetivo explícito es el fortalecimiento de la democracia y la libertad en territorio nacional:

“La educación es, por mucho, la más grande y la más esperanzadora de las empresas de la Nación. Hace mucho tiempo, nuestro pueblo reconoció que la educación para todos no es sólo una obligación de la democracia sino su necesidad. La educación es el fundamento de las libertades democráticas. Sin una ciudadanía educada que esté alerta para preservar y extender la libertad, ésta no siempre perduraría” (Truman Commission on Higher Education, 1947)²⁴³.

Uno de los intelectuales públicos más destacados desde la Era Progresista fue James B. Conant, quien ocupó la presidencia de la Universidad de Harvard entre 1933 y 1953. Como jeffersoniano convencido, Conant (1940) subrayó que “los jóvenes deben ser educados como miembros de una democracia política, pero, más importante aún, deben estar equipados para subir al primer peldaño de cualquier escalera de oportunidades que consideren más apropiada” (§ III, párr. 3)²⁴⁴.

El núcleo del proyecto educativo se dirige a “evitar la tiranía” y “reestablecer la movilidad social”, para la “perpetuación de una nación sin castas” y una “sociedad sin clases”, el ideal americano (§ III, par. 16). A nivel educativo, la reforma debería conseguir que “cada estudiante se regocije en la lucha por desarrollar sus propias capacidades” y “haga frente a los riesgos y peligros que alcanzan a todos los que quisieran ser libres” (§ IV, párr. 3)²⁴⁵.

Conant tiene una concepción de la educación y de la sociedad que busca combinar algunos de los mejores aspectos del liberalismo con otros tantos de la tradición trabajadora:

“Los ideales de tanto libertad personal como de justicia social se pueden mantener con una sociedad que a través de un sistema de educación pública se resista a las presiones distorsionadoras de la vida urbanizada e industrializada. Tengo fe en la continuidad de una república integrada por ciudadanos cada uno preparado para asumir la responsabilidad de su propio destino” (Ibíd.)²⁴⁶.

9.3.2. Hutchins: La búsqueda de la verdad por sí misma, el cuestionamiento crítico y el diálogo permanente y la libertad de pensamiento entre las élites intelectuales, para tener una ciudadanía disciplinada y responsable que reproduzca la democracia

Entre los intelectuales con una mayor influencia en las universidades también se encontraba Robert Maynard Hutchins, quien empezó a destacar por su trayectoria intelectual en la Era Progresista, cuando mantuvo profundos debates con John Dewey. Fue decano de la Facultad de Derecho de Yale (1927-1929), así como presidente (1929–1945) y rector (1945–1951) de la Universidad de Chicago.

Como otros reformistas del periodo, sostenía que la misión principal de la universidad era la búsqueda de la verdad, la enseñanza de la cultura y la formación de hombres no especializados. Hutchins se opuso a la formación profesional existente, al empirismo dogmático y a la creciente influencia de las facultades de negocios. Frente a estos desarrollos, abogó por la vuelta al programa escolástico, con los clásicos, la metafísica aristotélica, gramática, retórica, lógica y matemáticas. Las enseñanzas universitarias deberían estar desvinculadas de las presiones y necesidades de la sociedad y dedicarse a “la búsqueda decidida de las virtudes intelectuales” (Hutchins, 1936, p. 32)²⁴⁷. A su entender, “el corazón de cualquier plan de estudios diseñado para todo el pueblo será el mismo en cualquier momento, en cualquier lugar, bajo cualquier condición política, social o económica (p. 66)²⁴⁸”.

El transcurso de los años y la Segunda Guerra Mundial no cambiaron su manera de entender la educación. En 1951 analizó críticamente el aumento de la influencia de las escuelas empresariales y de comercio, sugiriendo que “el principio unificador de una universidad es la búsqueda de la verdad por sí misma” (Hutchins, 1951, p. 95)²⁴⁹.

También le preocuparon los ataques a la libertad académica y a la libertad de expresión, a los que consideraba indicativos de sentimientos y conductas pro-bélicas. En pleno Macartismo, se opuso contundentemente a la caza de brujas que se estaba llevando a cabo contra el conjunto de los movimientos progresistas y revolucionarios. Defendió la tolerancia de la pluralidad de puntos de vista y la independencia del pensamiento como algo necesario en los centros de conocimiento y fundamental para el progreso social y la democracia (Hutchins, 1952, § 29, § 32).

La admirable determinación democrática que mostró Hutchins para oponerse a la represión ideológica, incluso de los socialistas, y defender el diálogo continuo, iba acompañada de una visión en la que la universidad estaría restringida a una élite intelectual:

“Una universidad es, pues, una especie de continua conversación socrática en el más alto nivel de las mejores personas que se pueda imaginar o reunir, sobre las cuestiones más importantes, y lo que debe hacerse hasta los máximos límites es garantizar a esos hombres la libertad de pensar y de expresarse” (Ibíd., § 36)²⁵⁰.

9.3.3. Kerr: La mejora de la *multiversidad* con la incorporación de una variedad de servicios, para desarrollar la industria del conocimiento y contribuir a la salud económica, militar y política de la nación

Clark Kerr ([1963] 2001) describió la universidad estadounidense acuñando el término multiversidad. En lugar de un sistema con sus distintas funciones integradas que ya añoraba Abraham Flexner en 1930, las universidades estaban dedicándose a una multiplicidad de tareas y misiones. Además, no existía unidad entre las partes y los elementos pueden ser “añadidos y restados con poco efecto sobre el total” (p. 15)²⁵¹. En opinión del primer canciller de la Universidad de California, Berkley, el sistema multiversitario se beneficiaría si lograba incorporar aspectos de los tres sistemas educativos nacionales principales: El británico para los estudiantes de grado; el alemán para los alumnos de posgrado y los investigadores; y estadounidense para el gran público (p.14).

Kerr observa que las nuevas multiversidades tenían un tamaño mucho mayor que el de las universidades tradicionales y que dirigían gran parte de sus esfuerzos a construir una imagen de prestigio, a expandirse aún más y a captar más fondos. Además, el aumento de la financiación estatal supuso, según Kerr, que “el control de la universidad sobre su propio destino se ha reducido sustancialmente” (p. 44)²⁵².

El profesor de Berkley expuso las misiones históricas correspondientes a la multiversidad:

“La riqueza de las naciones depende ahora del desempeño de la educación superior como nunca antes, mediante su contribución a la construcción de capital humano y conocimiento acumulado; y también lo hace la competencia militar entre las grandes potencias - potencialmente, literalmente, una cuestión de vida o muerte. La salud política de las naciones depende también ahora, como nunca antes, de la educación superior para ayudar a crear mayores oportunidades en toda la población, para ayudar a romper las líneas hereditarias de clase” (Kerr, 1987, p. 183)²⁵³.

Finalmente, es de destacar que Kerr observó el tránsito de un modelo de crecimiento nacional manufacturero a otro basado en la industria del conocimiento:

“La producción, distribución y consumo del conocimiento se dice que representa el 29 por ciento del producto nacional bruto, y la producción de conocimiento está creciendo a aproximadamente el doble de la tasa del resto de la economía. Lo que los ferrocarriles hicieron para la segunda mitad del siglo pasado, y el automóvil para la primera mitad de este siglo, lo puede hacer para la segunda mitad de este siglo la industria del conocimiento; a saber, servir como centro de coordinación para el crecimiento nacional” (p. 66)²⁵⁴.

Como puede observarse, Kerr propuso un modelo de universidad adaptado a los cambios históricos en ciernes, que situarían al conocimiento en el centro de la reproducción del capitalismo, ya no sólo por su función de producción de hegemonía cultural sino por su valor económico.

9.3.4. Teólogos conservadores (Rushdoony y Opitz): Contrarrestar la influencia de las corrientes transformadoras para desarrollar una educación cristiana y creacionista orientada al dominio sobre la naturaleza y las personas

En los años 50 el conservadurismo contrataba las propuestas educativas transformadoras (especialmente de Dewey y de Mann), con el objetivo de dismantelar la enseñanza pública secular, cooperativista y progresista (por ejemplo, Rickover, 1959, p. 190).

Teólogos como Rousas John Rushdoony y Edmund A. Opitz dieron un fuerte impulso al conservadurismo cristiano y a la corriente por una enseñanza en el hogar opuesta a los principios deweyitas. En unas conferencias dictadas en 1959, Rushdoony (1961) expuso el principio teológico que explica el conocimiento, además de su vínculo bíblico con el dominio de toda la naturaleza:

“La doctrina cristiana ortodoxa afirma que el hombre fue creado a imagen de Dios, lo que significa no sólo que fue creado en el conocimiento, la justicia, la santidad y el dominio, pero de manera más amplia, que ningún aspecto de la vida y de la experiencia del hombre existe aparte de la mediación de esa imagen. El hombre, aunque caído, sigue inevitablemente atado, con toda su experiencia, a la realidad y el conocimiento de su origen. El hombre fue llamado a ejercer su conocimiento y dominio sobre el universo creado como vicegerente bajo Dios y para su gloria” (p. 18)²⁵⁵.

El pastor Congregacionista Edmund A. Opitz (1961), crítico precoz de la teología de la liberación, teórico educativo y autor del prólogo del libro de conferencias de Rushdoony, compartía la misma idea fundamental sobre la educación, abogando por desarrollar una teoría normativa fundada en “imperativos cristianos” (p. xxii).

9.3.5. Los movimientos transformadores de los 60: El desarrollo de vínculos entre la teoría y la práctica, para contribuir a la liberación humana

El activismo universitario alcanzó uno de sus picos a finales de los años 60 y principios de los 70 en los campus estadounidenses en un contexto de profunda agitación social. Por distintos lugares del país, se expandió la oposición a la guerra de Vietnam, junto al movimiento por los derechos civiles, el feminismo, el anti-imperialismo, el anti-capitalismo y el ecologismo.

9.3.5.1. Estudiantes y profesores activistas de los años 60 (Rudd, Marcuse): El análisis de las condiciones económicas y políticas, la propuesta de alternativas y el activismo para oponerse al imperialismo, al racismo, al capitalismo y contribuir a la felicidad humana

Es bien sabido que cientos de miles de estudiantes participaron en las movilizaciones contra la guerra del Vietnam tras las primeras movilizaciones en la Universidad de Berkeley. Estratégicamente, los estudiantes dirigieron sus acciones en contra de los programas de la ROTC (Reserve Officers Training Corps – Cuerpos de Formación de Oficiales de Reserva), consiguiendo que se cancelasen programas militares en más de 40 universidades y generar cambios en las mentalidades que llevaron a un descenso importante de las matriculaciones en estos cuerpos (Zinn, 2005, p. 362).

Los colectivos estudiantiles se aliaron con los movimientos por los derechos civiles y persiguieron los mismos objetivos, por ejemplo, cuando los estudiantes de las universidades de Morgan State y de Howard se unieron en 1963 para poner fin a la segregación racial en el Teatro Northwood. La segregación en los centros de educación superior también comenzó a ser superada, a partir de la problemática incorporación de James Meredith, el primer estudiante negro en matricularse (1961) y graduarse (1963) una universidad solo para blancos como era la Universidad de Misisipi (Bilbao, 2013).

Una de las movilizaciones más contundentes y multidimensionales se originó en la Universidad de Columbia en 1968, cuando los estudiantes descubrieron que la universidad tenía vínculos con el Ministerio de Defensa, a lo que se sumaba el descontento por la construcción de un gimnasio segregacionista. Mark Rudd, de la organización *Students for a Democratic Society*, señaló los puntos que, a su juicio, unían a los participantes: oposición al racismo, al imperialismo y al sistema capitalista (omitiendo el feminismo, que también estaba presente) (en Slonecker, 2006, p. 36)²⁵⁶.

Estas movilizaciones en Columbia fueron lideradas por la *New Left*, la cual planteaba marcos conceptuales y estrategias de acción distintas a las del marxismo ortodoxo. Estos nuevos enfoques incluían fusiones y reinterpretaciones, como el freudo-marxismo de Herbert Marcuse. En 1968, el influyente intelectual expuso algunos de los objetivos de la teoría social crítica:

“Preocupación por la felicidad humana, y la convicción de que puede ser lograda sólo mediante la transformación de las condiciones materiales de existencia. El curso real de la transformación y de las medidas fundamentales a llevar a cabo para llegar a una organización racional de la sociedad están prescritas por el análisis de las condiciones económicas y políticas en una situación histórica dada” (Marcuse, [1968] 2009, p. 100).

9.3.5.2. Mandel: La creación de una organización universitaria revolucionaria permanente y la unión de la teoría y la práctica, para contribuir a la liberación de la humanidad

El marxismo clásico tuvo un resurgir, de mano de intelectuales influyentes como Ernest Mandel (cercano al trotskismo y al luxemburguismo), quien entre septiembre y octubre de 1968 habló en más de 30 universidades de todo el país. Mandel criticó de Marcuse y la New Left que descartasen al proletariado como sujeto revolucionario en el contexto de la sociedad de los años 60. Mandel coincidía en la importancia de otros grupos sociales como los estudiantes, intelectuales, marginados y los movimientos de liberación en las colonias, pero argumentó que la rivalidad inter-imperialista estaba provocando un deterioro en las condiciones de la clase obrera que impulsaba su condición de sujeto revolucionario (Mandel, 1968).

Mandel realizó una crítica y una propuesta alternativa a las ideas de la espontaneidad revolucionaria y el activismo voluntarista. En su lugar, planteó la creación de una organización revolucionaria permanente, cuyo objetivo sería “facilitar una integración recíproca de las luchas de los estudiantes y de la clase obrera por sus vanguardias de una forma continua” (Ibíd.)²⁵⁷.

A tal efecto, su propuesta retomaba la vieja idea de la unión de la teoría y la práctica, incluyendo la superación de la división entre el trabajo manual y el intelectual. De este modo, “el gran movimiento de liberación humana” podrá liberarse de las “fuerzas ciegas” del mercado y “empezar a tomar el destino en sus propias manos” (Ibíd.)²⁵⁸.

9.3.5.3. Zinn, Chomsky: Permitir la satisfacción de las necesidades intelectuales y creativas de los humanos, para impulsar la realización personal y la acción colectiva que ayudan a analizar, criticar y transformar la cultura y la estructura social en una dirección más justa

Otros intelectuales públicos implicados en transformar tanto el sistema educativo como el sistema social fueron Howard Zinn y Noam Chomsky. El historiador Howard Zinn sostenía que “negándonos a dejar vernos limitados por las nociones tradicionales de desinterés, objetividad, procedimiento científico y racionalidad”, los académicos podemos hacer muchas cosas “en la búsqueda deliberadamente no neutral de un mundo más habitable” (Zinn, 1968, p. 177)²⁵⁹. Por ejemplo, los científicos sociales podrían “trabajar en modos de cambio en lugar de solamente describir el mundo existente, de manera que podamos tomar las alteraciones revolucionarias necesarias con el menor dolor” (Ibíd.)²⁶⁰.

El lingüista y filósofo Noam Chomsky reclamó recuperar el legado de Wilhelm von Humboldt y adaptarlo a las condiciones concretas del momento, definiendo la función de la universidad del siguiente modo:

“Realizar la necesidad humana de descubrir y crear, explorar y evaluar y llegar a entender, refinar y ejercer sus talentos, contemplar, hacer su propia contribución individual a la cultura contemporánea, para analizar y criticar y transformar esta cultura y la estructura social en la que hunde sus raíces” (Chomsky, 1969, p. 1)²⁶¹.

Chomsky (Ibíd., p. 2) parte de esta concepción de la naturaleza humana como creativa, inquisitiva y con un impulso hacia la libertad y la justicia. La función de las instituciones y la estructura social debería ser, por tanto, facilitar el libre desarrollo de dicha naturaleza. Desde este punto de vista, la organización institucional de la universidad debería favorecer la realización personal y la acción colectiva que, a su vez, ayudan a remover las barreras económicas, ideológicas y políticas al desarrollo del ser humano, lo que permitiría construir una sociedad más justa.

Sobre las transformaciones concretas en la universidad, el filósofo estadounidense alertó del escaso alcance de las reformas que se estaban planteando en los campus y apuntó a la conveniencia de centrarse en cambios que afectasen al corazón de la universidad, como el contenido de los programas, la interacción entre estudiantes y profesores, la naturaleza de la investigación o la relación entre la teoría y la práctica.

9.3.5.4. Los pueblos originarios de EEUU: La creación de centros de estudios por parte de los pueblos originarios y el desarrollo de un conocimiento teórico-práctico respetuoso con la naturaleza, para restablecer la armonía con la Madre Tierra, preservar las tradiciones y modos de vida propios, tejer la unidad entre los pueblos, y luchar por la libertad, la justicia y la igualdad

Los análisis del activismo en los años 60 han tendido a prestar poca atención a las propuestas de los nativos estadounidenses. Sin embargo, su creciente organización desde principios de la década y su lucha en torno a la educación, los derechos sociales y la naturaleza señalaron caminos que, apoyándose en distintas tradiciones, permitieron repensar el cambio social. Los pueblos originarios introdujeron innovaciones en la manera de concebir la educación, orientadas tanto a conservar elementos de la cultura propia frente a siglos de agresión, como a transformar sus condiciones de existencia, con el propósito de caminar unidos hacia la libertad, la justicia, la igualdad y un modo de vida armónico con la Madre Naturaleza.

Según muestra la reconstrucción histórica de Zinn (2005), la educación cumplió un papel central en el activismo de los pueblos nativos durante estos años. Jóvenes indios con educación universitaria crearon en 1961 el National Indian Youth Council con el objetivo de desarrollar herramientas para que la población india pudiese tomar

mayor protagonismo en el rumbo de sus vidas. En 1964, un grupo de jóvenes ocupó la famosa isla de Alcatraz y su temible prisión abandonada, La Roca, y trataron de establecer una *universidad india*, pero fueron desalojados con premura. Cinco años después se produjo un nuevo intento con mayor impacto. El 9 de noviembre de 1969, 78 activistas indios llegaron a Alcatraz liderados por el profesor universitario mohawk Richard Oakes y Grace Thorpe -la hija de un afamado deportista indio-, a los que se sumaron casi 600 personas de más de 50 tribus que se instalaron isla.

Un elemento clave de la movilización consistía en el desarrollo de un conocimiento teórico-práctico respetuoso con la naturaleza. Los activistas anunciaron que crearían en la isla un centro de Estudios Nativo-Americanos para la Ecología, estableciendo una misión clara: “Vamos a trabajar para eliminar la polución del aire y de las aguas de la Bahía... a restaurar los peces y la vida animal” (en *Ibíd.*)²⁶². El gobierno reaccionó con ataques y cortes energéticos, a los que los nativo-americanos respondieron las siguientes palabras:

“Hemos observado y rechazado gran parte de lo que la llamada civilización ofrece. ¡Somos Indios! Vamos a preservar nuestras tradiciones y formas de vida mediante la educación de nuestros hijos. ¡Somos Indios! Vamos a unir las manos en una unidad nunca antes puesta en práctica. ¡Somos Indios! Nuestra Madre Tierra aguarda nuestras voces. ¡Somos Indios de todas las tribus! ¡MANTENEMOS LA ROCA!” (en *Ibíd.*, p. 391)²⁶³.

Se rechazaba el autoritarismo y la prepotencia de la civilización occidental con otros pueblos, su concepción materialista y antropocéntrica de la vida y la consiguiente destrucción de la naturaleza. Sin embargo, no sorprende que se reclamasen algunos principios y derechos coincidentes con los de las corrientes transformadoras europeas habían defendido desde la Revolución Francesa:

“Todavía mantenemos la isla de Alcatraz en los verdaderos nombres de la Libertad, la Justicia y la Igualdad, porque vosotros, nuestros hermanos y hermanas de esta tierra, habéis prestado apoyo a nuestra justa causa. Extendemos nuestras manos y corazones y enviamos mensajes de los espíritus a todos y cada uno de vosotros” (en *Ibíd.*)²⁶⁴.

La experiencia transformadora de empoderamiento solo perduró seis meses más, cuando los nuevos habitantes de la isla fueron desalojados por las fuerzas federales.

9.3.6. La CIA, Nixon, Reagan: La disrupción de los movimientos universitarios democratizadores, el control y censura de los contenidos académicos y del profesorado disidente, y la promoción de las labores de propaganda e inteligencia, para contribuir a reducir el activismo social y a fortalecer el apoyo al Estado

Las élites económicas y políticas mostraron su preocupación por lo que estaba aconteciendo en los campus universitarios. Los planes para responder a las aperturas democratizadoras se desarrollaron en mayor detalle durante la década de los 70, como parte de la reconfiguración del orden mundial por parte de las élites (*vid.* Capítulo 10), pero el control de las universidades contaba con décadas de planificación. Durante más de la primera mitad de la década de los 50, el McCartismo acusó de comunismo y persiguió a miles de ciudadanos estadounidenses, incluyendo muchos estudiantes y profesores universitarios que sufrieron encarcelamientos, expulsiones y hostigamiento en el contexto del llamado Segundo Temor Rojo. Desde una posición maniquea favorecida por la Guerra Fría, los poderes represivos trataron de bloquear cualquier participación en las universidades de sujetos disidentes. En 1951, El FBI, dirigido por Hoover, lanzó la directiva de purgar a “profesores comunistas y compañeros de viaje” (en Petrina, 2012, p. 28)²⁶⁵. Como es sabido, la CIA y el FBI elaboraron listas negras y perfiles, además de vigilar y censurar libros, programas docentes y de investigación. En 1955, el *FBI Responsibilities Program* había elaborado y filtrado información negativa sobre unos 400 profesores y estudiantes sospechosos de subversivos. Además, se empezó a recurrir crecientemente a los managers para evitar el desarrollo académico de los profesores críticos.

Durante toda la década de los 60, los intentos de contrarrestar el activismo estudiantil y ganar la *batalla de las ideas* fueron constantes. La investigación del Church Committee de 1975 encontró que cientos de académicos habían estado trabajando para las agencias de inteligencia y seguridad en labores de propaganda y de inteligencia. La New Left, el movimiento feminista y el movimiento negro fueron objetivos centrales de COINTELPRO, el poderoso programa estatal de ataque y disrupción de los movimientos democratizadores. El director del Covert Action Staff de la CIA fue explícito sobre el control ideológico que podía proporcionar el conocimiento, cuando dijo en 1961 que los libros son “el arma más poderosa de propaganda estratégica” (en Zinn, 2005, p. 410)²⁶⁶. El mismo año, Eisenhower pronunció su famoso discurso sobre el complejo militar-industrial, en cuyo primer borrador incluyó “académico”, junto a las otras dos dimensiones que permanecieron (Giroux, 2007). También es de destacar que, al tiempo que aumentaba el activismo por los derechos civiles, magnates financieros como Rockefeller incrementaron su financiamiento y sus planes para la educación de los afroamericanos en los principios del *black capitalism* (Zinn, 2005, p. 410.).

Los profesores disidentes se convirtieron en el blanco del poder político. Richard Nixon expuso en 1965 su visión de la libertad académica, señalando que “todo americano está a favor de la libertad de expresión”... “pero”... “hay un punto en el que debe trazarse una línea. [...] A un individuo empleado por el estado no debe permitírsele usar su posición para el propósito de dar ayuda y confort a los enemigos del estado” (en Petrina, 2012, p. 37)²⁶⁷.

No es de extrañar que Nixon abogase por tener “mano dura con los responsables” (en Ibíd.)²⁶⁸. También Ronald Reagan, Gobernador de California a la sazón, dirigió sus esfuerzos a “restituir el orden” en las universidades, señalando a los activistas como “vándalos, incendiarios” y hasta “terroristas” (en Ibíd., p. 38). En 1969, Reagan señaló los límites precisos de la libertad académica al sostener que los estudiantes y los profesores habían “pervertido el concepto de libertad académica mediante la ampliación de su alcance para incluir la acción social y el cambio de la sociedad” (en Ibíd.)²⁶⁹.

9.4. Los países satélite de la Unión Soviética

9.4.1. Los movimientos revolucionarios contra la Unión Soviética en los años 50 y 60: La unión de la universidad con las masas, la libre búsqueda de la verdad y la aplicación del marxismo original, para lograr la independencia nacional y construir el socialismo democrático

Polonia y Hungría, 1956

Tras la muerte de Stalin, se produjeron las primeras revueltas importantes en los países de la órbita soviética, con un gran protagonismo de los movimientos estudiantiles. Como es sabido, en la década de los 50, los estudiantes de Polonia y Hungría trataron de impulsar el cambio hacia el socialismo democrático y la soberanía nacional desde la solidaridad entre los distintos pueblos consustancial al internacionalismo. A finales de los años 60, la Primavera de Praga vuelve a plantear los mismos objetivos.

En Polonia, los estudiantes se sumaron en 1956 a las protestas de los trabajadores que llevaron al reformista Gomułka al gobierno nacional, abriéndose temporalmente algunas libertades, hasta que, poco después, el presidente impuso el control y la represión de nuevo. Oskar Lange, profesor universitario y vicepresidente de Polonia en 1957, destacó en sus memorias de octubre del año anterior que era habitual que los estudiantes y los obreros se reuniesen para debatir sobre las acciones a llevar a cabo y el proyecto de futuro. Lange señaló que los estudiantes contaban con las herramientas intelectuales para criticar el sistema soviético y su interpretación dogmática y errónea del comunismo:

“Los estudiantes habían leído las obras clásicas de la teoría socialista, las obras de Marx, Engels y Lenin. Los reformadores del siglo XVI compararon la realidad de la

Iglesia papal con la enseñanza de la Biblia; de misma la misma manera, nuestros estudiantes compararon la realidad de la versión estalinista del socialismo con las enseñanzas del marxismo y el leninismo [...]. Esa crítica fue devastadora; la conclusión fue la necesidad de una nueva forma de construir el socialismo en nuestro país” (en Thompson, 1957)²⁷⁰.

La revolución húngara, de mayor calado que la polaca, comenzó cuando el 22 de octubre de 1956 llegó información sobre los cambios que pedía el pueblo polaco y los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Budapest decidieron convocar una marcha en apoyo. Aunque la información era escasa y reinaba la confusión, según el alumno George Gömöri, los estudiantes tenían suficiente con saber que “los polacos pedían una mayor libertad y una mayor independencia nacional”, por lo que “decidimos movilizar a nuestros amigos y conocidos para organizar una manifestación pacífica en apoyo a los polacos asediados” (Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland, 2006, p. 7). En la Universidad Tecnológica, los estudiantes redactaron un documento con 16 puntos concretos, que leyeron en la marcha junto a los trabajadores del día 23. Los estudiantes querían impulsar toda una serie de cambios macrosociales, incluyendo “la reorganización de toda la vida económica en Hungría” en función “de los intereses vitales del pueblo húngaro” (en United Nations, 1957, pp. 127-128). Además, se daba apoyo explícito a Nagy y se pedía autonomía respecto la Unión Soviética, elecciones libres, derecho a la huelga, libertad de expresión, juicio a los líderes del régimen o un reajuste de los salarios al nivel reclamado por los trabajadores y los intelectuales (ibíd.).

Los principios revolucionarios fueron puestos en práctica a escala nacional con la multiplicación de consejos revolucionarios para el control directo de las empresas y las instituciones políticas. La violencia se desató cuando la policía secreta, la ÁVH, disparó contra los manifestantes. Los estudiantes y los trabajadores mantuvieron la lucha con cócteles molotov para hacer frente al envío de tanques soviéticos (Ibíd. p. 21).

El levantamiento llega a su fin cuando el reformista Nagy es nombrado presidente del gobierno. Se hace explícita la decadencia del régimen soviético y se amplían las libertades, pero el proyecto de socialismo democrático es derrotado poco después (Ibíd.).

El ejemplo de Hungría sirvió para que las movilizaciones se expandieran por otros países como, por ejemplo, en Rumania, donde la represión pronto puso fin a los intentos aperturistas (Granville, 2005).

Checoslovaquia y Polonia, 1968

Más de una década después, los movimientos universitarios retomaron la iniciativa de luchar contra la dictadura soviética y por el socialismo democrático, produciéndose en 1968 algunos de los levantamientos de mayor calado sociohistórico. Es bien sabido que en la Primavera de Praga fue fundamental la participación masiva de los estudiantes (incluyendo el suicidio a lo bonzo de Jan Palach), junto a una parte de

los trabajadores, varios intelectuales (Vaclav Havel) y el ala reformista de la clase política (Alexander Dubcek) (Bren, 2004; Fuentes, 2005; Williams, 1997).

Los acontecimientos históricos de 1968 están abiertos a diversas interpretaciones, en parte porque las visiones y las propuestas de los distintos actores participantes estaban a menudo en conflicto, especialmente entre los revolucionarios marxistas y los moderados que privilegiaban el modelo liberal (Bren, 2004; Cottrell, 2005, p. 102). Sin embargo, en términos generales, coincidían en dar su apoyo al reformismo de Dubcek, a su proyecto de *socialismo con rostro humano* y a su Programa de Acción para aumentar las libertades académicas, políticas y económicas, oponiéndose a la dictadura, al burocratismo y a las políticas de “normalización” vigentes (cambios superficiales por parte del régimen) (Bren, 2004).

El elemento clave del proyecto checo era la democratización de las instituciones y de las políticas. Para ello, también se requerían cambios en la esfera supraestructural, pues según afirmaba el Programa de Acción, habría que trabajar para “la victoria de la verdad, que es la causa del socialismo” (en Sacristán Luzón, 2004, p. 35). Con el mismo espíritu, los estudiantes se manifestaron por las calles de Praga el 21 de octubre del 68 bajo el lema de “¡Más luz!”, en referencia no sólo a los cortes eléctricos que había sufrido la residencia de estudiantes, sino, también al dogmatismo del Partido Comunista y a la demanda de libertades políticas y sociales, incluyendo la libre búsqueda de la verdad (Gulińska-Jurgiel, 2009, p. 59).

Simultáneamente a la Primavera de Praga, se produjo el levantamiento de los estudiantes polacos (Acherson, 2008). Desde 1964, estudiantes de la Universidad de Varsovia crearon los llamados *Kommandos* clandestinos, con el objetivo de democratizar la sociedad en su conjunto, centrándose especialmente en la libertad de expresión, de pensamiento y de reunión (Ibíd.).

Lo interesante de los objetivos de los estudiantes es que estaban dirigidos al conjunto de la sociedad, concretamente a su democratización, al igual que en Praga. Según Bauman, “en gran medida era un movimiento de estudiantes, pero no era realmente un movimiento estudiantil en el sentido de que, ciertamente, no estaba motivado por intereses propios de los estudiantes como categoría social” (en Ibíd.). Según Acherson, querían “democracia para toda la nación, y de una vez -una democracia socialista, pero basada en valores esencialmente constitucionales de libertad de expresión, el fin de la censura, el imperio de la ley y el derecho de reunión” (Ibíd.)²⁷¹.

Durante este periodo en el que gobernó Breznev y los años siguientes, la educación soviética no solucionó los problemas que venía arrastrando del pasado estalinista. Según los estudios del educador anglo-americano Harold J. Noah (1965; 1986), uno de los padres de la investigación comparada en educación, quedaban pendientes deficiencias importantes:

-El uso de una pedagogía anticuada.

-Una distribución de los recursos inadecuada.

-La falta de salidas profesionales de los graduados.

-Basarse en un modelo de adoctrinamiento que promovía la fidelidad al Estado, pero no favorecía el desarrollo de un pensamiento político y moral comprometido pero independiente y desinteresado.

Durante estos años, la censura y la represión de la disidencia estuvo a la orden del día, especialmente la del profesorado judío, que fue víctima de una campaña antisemita promovida desde el Estado.

9.5. Conclusiones

En Europa y Estados Unidos predomina una misión reformista democrática vinculada a una sociedad que emprende una reforma democrática. Se producen avances en la universidad, que se expande entre las clases trabajadoras y medias. Éstas tienen mayores oportunidades de adquirir formación que en épocas anteriores, lo cual favorece el desarrollo de algunas de las revueltas estudiantiles más significativas de la historia de la universidad. Sin embargo, la universidad (y el pacto en general) también cumple una función integradora bajo la promesa de la movilidad social ascendente, que empuja a estudiantes y trabajadores hacia el conformismo y a olvidar la revolución. Además, muchas de las expectativas, como la movilidad social, se ven frustradas y la educación no termina de convertirse en el motor de una sociedad plenamente incluyente. Hacia finales de los años 60 el modelo de la posguerra empieza a dar síntomas de agotamiento, momento en el que los estudiantes plantean los movimientos de transformación universitaria y transformación social. Centran su atención en una diversidad de temas, desde el ecologismo al imperialismo. En la Unión Soviética, los estudiantes, que se habían formado en la literatura marxista, tratan de movilizar a la sociedad para poner fin al régimen y construir el socialismo democrático a partir de la libertad de pensamiento.

CAPÍTULO 10: LA GLOBALIZACIÓN (1970-)

Una serie de cambios definen la fase del capitalismo iniciada hacia los años 70 en la que las sociedades occidentales aún están inmersas (Fontana, 2012; Harvey, 1989; Hobsbawm, 1994, Torres, 1995). A finales de los años 60 y, especialmente, a partir de los 70, empieza a descender la tasa de ganancia en el sector manufacturero y la economía mundial entra en un ciclo prolongado de estancamiento. El modelo socio-económico de la posguerra en el marco del Estado-nación deja de resultar adecuado para reproducir la acumulación de capital y la clase dominante empieza a buscar alternativas. A nivel de hegemonía mundial, desaparece la Unión Soviética y el comunismo deja de ser una alternativa viable. En Europa y Estados Unidos se va reduciendo el sindicalismo de clase y los Estados abandonan su función integradora y redistributiva.

En este periodo, el poder financiero-económico se eleva por encima del poder político y se alía con él para beneficio mutuo. Para recuperar la ganancia, se ponen en marcha mecanismo de redistribución de la riqueza a favor de la clase dominante mundial. Predomina la retórica del “menos Estado, más mercado”, pero, en la práctica, se trata de socialismo para los privilegiados y capitalismo para el resto. Margaret Thatcher anuncia que no hay alternativa. El capitalismo se torna monopolístico, generando una intensa concentración de la propiedad, la riqueza y el poder en pocas manos. La desigualdad se dispara y aumenta el desempleo. Paralelamente, el capitalismo se globaliza, expandiéndose no sólo geográficamente, sino conquistando nuevos nichos de mercado. Al tiempo que en EEUU y Europa se deslocaliza y se desmantela la industria tradicional, el capital mueve sus fondos hacia las inversiones especulativas, produciéndose la financiarización de la economía: Las mayores tasas de ganancia ya no se encuentran en la economía productiva, sino en el sector financiero, desregulado y fuera de control. Sin embargo, el capital también va en busca de otros *territorios vírgenes* menos especulativos, más estables y, a ser posible, susceptibles de cumplir una función ideológica en la reproducción del capitalismo. En consecuencia, el conocimiento y sus instituciones pasan a ser evaluadas crecientemente por su valor económico e ideológico para las élites económicas y políticas.

Como se desarrolla en este capítulo, la universidad no permanece ajena a la Gran Mercantilización de las sociedades ni a los cambios aparejados en las ideas. Se reduce la inversión pública en las universidades y se buscan fórmulas para introducirlas en la lógica del mercado, es decir, para subordinarlas al beneficio económico. El proceso se inicia en Estados Unidos (10.1.) y se expande paulatinamente por Europa, materializándose en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (10.2).

10.1. EEUU

10.1.1. Las élites económicas y políticas: El control de las enseñanzas y la incorporación de la educación superior al mercado, para limitar la democracia y evitar cambios sociales

En 1970, Roger Freeman, asesor de Nixon y Reagan en educación, expuso con claridad la preocupación de las élites por la existencia de una universidad de masas: “Corremos el peligro de crear un proletariado educado. ¡Eso es dinamita! Tenemos que ser selectivos sobre a quién permitimos acceso a la educación superior. Si no, vamos a tener un gran número de personas altamente preparadas y desempleadas” (en Moskowitz, 1970)²⁷².

Dos de los documentos más relevantes para conocer la visión y los planes de las élites empresariales de EEUU sobre la universidad y la sociedad en su conjunto son el *Powell Memorandum* (Powell, 1971) y *The Crisis of Democracy* (Crozier, Huntington & Watanuki, 1975). El memorándum abordó el problema de lo que se percibía como un *Ataque al Sistema Americano de Libre Empresa*, según reza el título, y las posibles líneas de actuación para defender y promover dicho sistema. El ataque provenía de diversas instituciones entre las que se encontraba la universidad, donde respetados progresistas y marxistas predominaban sobre los conservadores y los moderados, especialmente en las facultades de ciencias sociales. Como consecuencia, las universidades estadounidenses estaban “graduando decenas de hombres jóvenes brillantes que desprecian el sistema político y económico americano” y que ocuparán cargos de relevancia social en los medios, la política, las agencias reguladoras o en las propias universidades (Powell, 1971, p. 5)²⁷³. Un dato a lamentar era que “casi la mitad de los estudiantes estaban a favor de la socialización de las industrias básicas” (Ibíd.)²⁷⁴. A Powell le preocupa que jóvenes críticos con una elevada formación busquen trabajo en centros de poder e influencia como los medios de comunicación, la política, las agencias reguladoras o las universidades (p. 13).

Tras este diagnóstico de la situación, Powell lamenta la débil respuesta de la patronal y de los administradores de las universidades, para presentar a continuación un plan de acción en el que detalla los pasos a seguir para aumentar el poder y el control de los grandes empresarios. Con la capacidad de influencia de los grandes empresarios que, por ejemplo, copaban los consejos de administración en las universidades, sería posible emprender una transformación educativa. Powell recomienda a la Cámara de Comercio impulsar una transformación educativa, mediante el “establecimiento” de “un profesorado” y un “Bureau de conferenciantes” que “crean en el sistema” y lo puedan defender efectivamente (pp.15-16)²⁷⁵. Los grandes empresarios que copaban los consejos de administración en las universidades podrían contribuir ejerciendo su influencia. El objetivo sería “iluminar el pensamiento público -no tanto sobre el empresario y su papel individual como sobre el sistema que administra, y que

proporciona los bienes, servicios y puestos de trabajo de los que nuestro país depende” (p. 25)²⁷⁶.

Las clases dominantes deberán adoptar una “actitud más agresiva”, no sólo en las universidades, sino en los medios de comunicación de masas, en los partidos políticos, en la justicia y en la actividad empresarial.

The Crisis of Democracy de la *Trilateral Commission* (la élite liberal de Europa, EEUU y Japón), fundada por el financiero David Rockefeller y Zbigniew Brzezinski, va en la misma dirección. El liberalismo de nuevo cuño argumentó que la crisis de la democracia provenía de la “oleada democrática” de los años 60, que provocó “una reafirmación de la primacía de la igualdad como un objetivo en la vida social, económica y política” y “un desafío general a los sistemas existentes de autoridad, públicos y privados”, incluyendo la jerarquía, la experiencia y la riqueza (Crozier, Huntington & Watanuki, 1975, pp. 61-2; p. 74)²⁷⁷. Si el problema era un “exceso de democracia”... “lo que se necesita es un mayor grado de moderación en la democracia”, tanto a nivel social como universitario (p. 113)²⁷⁸. La moderación consistiría en reafirmar la autoridad anti-democrática y en excluir las ideas de los años 60 que “solamente frustran los propósitos de las instituciones” (p. 114)²⁷⁹. En síntesis, la solución consistiría en establecer “límites deseables a la extensión indefinida de la democracia política” (p. 115)²⁸⁰.

El medio para alcanzar el objetivo de limitar la democracia sería el adoctrinamiento:

“En la mayoría de los países de la Trilateral [América del Norte, Europa Occidental y Japón] se ha producido en la última década un descenso en la confianza que las personas tienen en el gobierno... La autoridad ha sido cuestionada no sólo en el gobierno, sino en los sindicatos, las empresas comerciales, las escuelas y las universidades, las asociaciones profesionales, las iglesias y los grupos cívicos. En el pasado, las instituciones que han desempeñado el papel principal en el adoctrinamiento de los jóvenes en sus derechos y obligaciones como miembros de la sociedad han sido la familia, la iglesia, la escuela, y el ejército. La eficacia de todas estas instituciones como medio de socialización ha disminuido severamente” (p. 162)²⁸¹.

Uno de los excesos democráticos era haber proporcionado educación a masas que, en una situación de desempleo y alienación, podrían inclinarse hacia la revolución. Según había escrito Huntington unos años antes:

“En general, cuanto más alto sea el nivel de educación de la persona desempleada, alienada o insatisfecha, más extremo es el comportamiento desestabilizador que resulta. Los graduados universitarios alienados preparan revoluciones” (Huntington, 1968, p. 48)²⁸².

En los años 80 la visión educativa de las élites empresariales se desarrolló bajo los postulados neoliberales de la Escuela de Chicago, es decir bajo la tesis de que la

sociedad funcionará mejor cuantos más aspectos se rijan por las leyes del mercado. Por ejemplo, Milton Friedman propuso “vender la escuela como comestibles” mediante la elección parental, la iniciativa privada y vales estatales para los estudios (Friedman, 1975)²⁸³.

En 1980, Milton y Rose Friedman aportaron la justificación teórica y su consolidado prestigio académico a la mercantilización de la educación superior. Por ejemplo, las universidades deberían pensar cómo obtener beneficios económicos. Una de las formas de generar ingresos sería que “los estudiantes [...] ganen parte de su sustento, ayudando a solicitar contribuciones a otros alumnos, a sabiendas de que van a ser solicitados a su vez”. Según Friedman, “esta puede que no sea la idea habitual de un mercado económico, pero sin embargo es un mercado donde los compradores pueden elegir y los vendedores deben competir por los clientes” (Friedman & Friedman, 1980, C. 6)²⁸⁴.

Había dos de problemas principales con las universidades públicas que podían ser solucionados mediante el mercado. En primer lugar, “sus tasas son generalmente muy bajas, pagándose sólo una pequeña parte del coste de la matrícula (Ibíd.)²⁸⁵. El segundo problema, vinculado con el primero, se refiere a la financiación pública:

“La justificación del uso de dinero de los impuestos para apoyar a instituciones como esta se supone que es que todos los jóvenes, independientemente de la renta o la riqueza de sus padres, puedan ir a la universidad. Algunos jóvenes de familias pobres están aquí, pero no muchos. La mayoría de estos estudiantes son de familias con ingresos medios y altos. Sin embargo, todo el mundo, independientemente de sus ingresos, paga los impuestos para ayudar a apoyar a estas instituciones [...]. Estos estudiantes están siendo subsidiados por personas que nunca irán a la universidad. Esto significa que, por promedio, gente que va a terminar con ingresos más altos está siendo subsidiada por la gente que va a terminar con menores ingresos”²⁸⁶.

Los Friedman añadían que “todo el mundo que tiene la capacidad y el deseo de tener una educación superior debe ser capaz de hacerlo, siempre y cuando estén dispuestos a asumir la obligación de pagar el costo de su educación, ya sea en el presente o en años posteriores a partir de la renta más alta que su educación hará posible” (Ibíd.)²⁸⁷.

Aparece la idea del préstamo privado, un mecanismo que se desarrollaría enormemente en las décadas siguientes. No sólo se coloniza la educación como nicho de mercado, sino el futuro de los jóvenes endeudados. La existencia de préstamos ayuda a justificar el aumento de las tasas y viceversa.

La National Commission on Excellence in Education (1983) creada por Ronald Reagan publicó un informe que advertía del deterioro de la educación estadounidense y el riesgo que suponía para la nación. El informe, titulado inequívocamente *Nation at*

Risk, indicaba que “las bases educativas de nuestra sociedad en la actualidad están siendo erosionados por una marea creciente de mediocridad que amenaza nuestro futuro mismo como una nación y un pueblo” (p. 5)²⁸⁸.

Años después, el miembro de la Comisión Gerald Holton hizo públicos los objetivos del presidente Reagan, que incluían algunas propuestas de Milton Friedman:

“[Reagan] Nos dijo que nuestro informe se centrara en cinco puntos fundamentales que traerían la excelencia a la educación: Traer a Dios de nuevo a las aulas, fomentar los créditos tributarios de matrícula para las familias que utilizan las escuelas privadas; apoyar los vales; dejar la responsabilidad principal de la educación a los padres, y por favor, abolir esa abominación, el Departamento de Educación. O, al menos, no pidáis que perdamos más dinero federal en la educación – ‘Hemos puesto más sólo para terminar con menos’” (Holton, 2003)²⁸⁹.

En las siguientes décadas, el proceso de mercantilización e ideologización de la educación superior continuó su marcha. Las universidades han estrechado su vínculo con un sector clave para la reproducción del capitalismo como es el sector militar (Ahmed, 2014; Price, 2010): Por ejemplo, el programa *Human Terrain Systems* (HTS) fue diseñado en 2007 para incorporar a los científicos sociales a las operaciones militares de campo. Además, en el marco del proyecto de investigación *Minerva*, el Departamento de Defensa financia varias universidades desde 2008 para estudiar las dinámicas, los riesgos y los momentos clave de los movimientos sociales y políticos de distintas partes del mundo, evaluando, por ejemplo, el riesgo de protestas y conflicto a causa del cambio climático.

10.2. Europa

10.2.1. La ERT, la CE, la OMC y el informe Dearing: La reducción de la inversión pública y la mercantilización de la universidad, para estimular la actividad del sector privado

La patronal europea se estaba quedando a la zaga de las élites estadounidenses y a remediarlo llegó la Mesa Redonda de los Industriales Europeos (ERT, en inglés). En 1989, la ERT presentó un documento para profundizar en la mercantilización de la educación superior: “Se considera a la educación y la formación como inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de la empresa”. Sin embargo, el poderoso lobby lamentaba de que “la industria sólo tenga una escasa influencia sobre los programas enseñados” y de que los profesores “tengan una comprensión insuficiente del entorno económico de los negocios y de la noción de beneficio” y que “no comprendan las necesidades de la industria”. En consecuencia, la ERT propuso la adaptación de la educación a los requerimientos de las empresas: “El desarrollo técnico e industrial de las empresas europeas exige claramente una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas” (ERT, 1989)²⁹⁰.

En los años 90, la ERT siguió promoviendo la misma instrumentalización de la universidad y expuso con concisión cómo opera y debería operar el capitalismo realmente existente (en oposición al libre mercado): Conviene “utilizar el montante muy limitado de dinero público como catalizador para sostener y estimular la actividad del sector privado” (ERT, 1994)²⁹¹.

En esta década, también la Comisión Europea quiso sumarse a las propuestas de reforma mercantil: “Los sistemas de educación y de formación... contribuirán a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000” (Commission Européenne, 1996). Dos años más tarde, la Organización Mundial del Comercio (OMC) felicitó a los gobiernos que habían empezado a “dejar la esfera de la financiación exclusivamente pública para acercarse al mercado, abriéndose a mecanismos de financiación alternativos” (en Hirtt, 2003). Tras la OMC, se impulsó la mercantilización de la educación en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), pasando a ser considerado un “servicio” que se oferta y se demanda según las leyes del mercado capitalista (Ibíd.). En el Reino Unido, se publica el *Dearing Report* que incluye misiones universitarias democratizadoras que pronto serían olvidadas, al tiempo que introdujo la idea de que los estudiantes deberían pagar una parte mayor del costo de su educación (The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997). El camino que seguiría la universidad británica a partir de entonces sería el de la reducción de la financiación pública, junto al aumento de las tasas y de los préstamos (Bailey & Freedman, 2011).

10.2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Impulsar la convergencia de los sistemas de educación superior para el desarrollo de Europa como una sociedad del conocimiento competitiva y cohesionada en el contexto de la globalización

La idea de construir un sistema europeo de educación superior comienza a tomar forma en 1988, cuando 388 rectores de universidad firman la *Magna Charta Universitatum* en Bolonia (Los Rectores, 1988). Los signatarios indicaron “que los pueblos y los Estados han de ser conscientes del papel que las universidades deberán tener en el futuro en una sociedad que se transforma y se internacionaliza” (p. 1). En el contexto del proyecto de supresión de las fronteras intracomunitarias, los rectores incidieron en tres ejes clave para afrontar el futuro con garantías: 1) La universidad ha de impulsar el desarrollo cultural, científico y técnico del que depende, en gran medida, “el porvenir de la humanidad” (Ibíd.). La universidad ha de asumir la difusión de los conocimientos tanto a las nuevas generaciones como al conjunto de la sociedad, cuyo porvenir cultural, social y económico exige un esfuerzo de formación permanente; 3) La universidad debe asegurar una formación que contribuya “al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida” (Ibíd.). Con el fin de poder lograr estas misiones, el documento planteó una serie de principios: libertad académica y autonomía institucional garantizada por las universidades y los poderes públicos frente a cualquier fuerza política, económica o ideológica; la unión de la docencia y la investigación como

principio de selección del profesorado, para “seguir la evolución tanto de las necesidades y de las exigencias de la sociedad como de los conocimientos científicos” (Ibíd.); el diálogo permanente entre profesores y estudiantes; y el conocimiento recíproco y la interacción de la tradición del humanismo europeo con otras culturas más allá de las fronteras continentales.

Diez años más tarde, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (MEFAIRU, 1998) firmaron la Declaración de la Sorbona con el objetivo de avanzar en la creación de un espacio europeo dedicado a la educación superior que facilitase la convalidación de las titulaciones, la movilidad y la formación continua. Además, los Ministros añadieron un elemento que no estaba presente en la *Magna Charta*. Consideraban necesario abordar la dimensión profesional de los conocimientos universitarios en el contexto de una “diversificación del curso de las carreras profesionales” (p.1). A fin de facilitar las oportunidades de empleo de los titulados, se avanzaría en “el reconocimiento mutuo de las titulaciones de educación superior en cuanto a propósitos profesionales a través de las respectivas directrices de la Unión Europea” (P. 2).

Los Ministros Europeos de Educación (MEE, 1999) confirmaron su adhesión a la Declaración de Sorbona un año después en Bolonia. Allí ratificaron su compromiso de promover la convergencia de los sistemas universitarios y desarrollar un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A pesar de no tener un carácter vinculante, la Declaración de Bolonia marcó el punto de inflexión que impulsó definitivamente el proceso de globalización de la educación superior, siendo seguida de una gran cantidad de declaraciones, acuerdos y programas, que han sido activados tanto por instituciones europeas como por gobiernos nacionales²⁹². La aplicación concreta del EEES en los distintos países de la Unión Europea y sus consecuencias sobrepasan el alcance de este capítulo. El objetivo consiste en identificar la misión que propone alcanzar el EEES mediante una serie de reformas universitarias vinculadas con el cambio social.

Los documentos analizados señalan las pautas a seguir en las estrategias científicas y las políticas públicas en la educación superior de los distintos países, en concordancia con las estrategias de desarrollo y crecimiento económico marcadas por la Unión Europea en la Agenda de Lisboa²⁹³. En este sentido, los documentos del EEES subrayan que “es esencialmente sobre el conocimiento bajo sus distintas formas”, especialmente la investigación y la innovación científica y tecnológica, “sobre su producción, su adquisición y su utilización donde descansa el desarrollo económico y social” (CE, 2000b, p. 5). Los documentos plantean la colaboración de los Estados miembros para avanzar hacia un sistema universitario paneuropeo, que se convierta en el motor del desarrollo de la Unión Europea como una sociedad del conocimiento avanzada; desempeñando un papel estratégico en dar respuesta a las vicisitudes de la globalización.

Según los documentos que se han analizado, la sociedad del conocimiento se vertebraría en torno a dos ejes:

1) El primero de los ejes se refiere a vincular la universidad con el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y el desarrollo tecnológico, que sea competitiva a nivel global y que permita la modernización de las empresas, un crecimiento sostenible y la creación de más y mejores puestos de trabajo. Por ejemplo, la Comisión Europea (CE, 2000b) ha señalado desde los inicios del proceso de convergencia universitaria que la investigación y desarrollo en sectores como la biotecnología, la aeronáutica y las tecnologías de la información permite al mercado europeo ingresar cientos de miles de millones de Euros y generar nuevos empleos.

2) El segundo proceso al que debe contribuir la universidad se refiere a la mejora de fenómenos y prácticas sociales como la cohesión social, la igualdad de oportunidades, el respeto por los derechos humanos, la tolerancia hacia otros pueblos y culturas, la defensa de las libertades políticas, la participación democrática o el bienestar y la realización personal de los ciudadanos europeos. Según la Declaración de Bolonia (MEE, 1999), la educación y la cooperación educativa son fundamentales “para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas” (p. 1). Además, varios documentos del EEES subrayan la importancia de vincular las universidades con el problema del cambio climático y la protección del medio ambiente (por ejemplo, CUE & PE, 2013).

Puede observarse que el proyecto del EEES se vincula con una propuesta de transformación macro-social, fundamentada en el crecimiento tecno-económico y en la consolidación de los avances sociopolíticos. Los documentos oficiales señalan una serie de cambios concretos que las universidades europeas habrán de llevar a cabo como medios para poder cumplir con su misión de impulsar una sociedad del conocimiento basada en estos dos ejes. Estas reformas se presentan a continuación:

a) Convergencia y homologación de los sistemas educativos europeos

Como se sabe, se ha acordado una estructura de titulaciones de grado, posgrado y doctorado en base a créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), así como la homologación de los títulos obtenidos en los distintos Estados miembros y su reconocimiento profesional y académico (MEFAIRU, 1998; MEE, 1999, 2001). Se promueve la cooperación entre los Estados y las universidades europeas para “la aceptación mutua de mecanismos de evaluación y acreditación/certificación” (MEE, 2001, p. 3). Además, el Consejo de la Unión Europea y el Parlamento Europeo (2003) han impulsado la creación de campus virtuales transnacionales que permitan “imbuir a las iniciativas europeas en el ámbito de la educación superior del concepto de aprendizaje electrónico” (p. 14). Estas iniciativas digitales se basarían en la cooperación entre universidades, por ejemplo para desarrollar planes de estudio conjuntos (Ibíd.). Mediante los distintos procesos de convergencia, no solo se lograría el reconocimiento internacional de la titulación, sino que se avanzaría en el proceso de integración europeo

de acuerdo con la Agenda de Lisboa, que “destacaba la necesidad de adaptación de los sistemas de educación y formación europeos a las demandas de la economía del conocimiento” (Ibíd., p. 9). Además, permitiría estrechar los vínculos intelectuales y culturales entre ciudadanos europeos (MEE, 1999, 2001).

b) Internacionalización y movilidad

Otra de las grandes transformaciones hacia la que el EEES apunta –vinculada con la anterior– es la apertura de las universidades entre sí, creando lazos y sinergias entre distintos centros, dentro y fuera de la UE y con otros sectores no universitarios (CE, 2003, 2005, 2011; CUE & PE, 2003, 2006, 2013; MEFAIRU, 1998). Con el apoyo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los estudiantes y los docentes-investigadores podrán beneficiarse de la internacionalización y de la movilidad tanto física como virtual (por ejemplo, con el *Erasmus Virtual*) (CUE & PE, 2003). Se facilita el intercambio de conocimientos y la colaboración entre docentes-investigadores pertenecientes a distintos departamentos o centros universitarios, avanzándose así en la interdisciplinariedad (CE, 2003, 2006; MEFAIRU, 1998). Los documentos señalan el aprendizaje de idiomas como un elemento clave para aprovechar las oportunidades que presenta la integración europea (Ibíd.). Tal y como indica la Declaración de Bolonia (MEE, 1999), la movilidad y el intercambio entre naciones contribuirá a afianzar la conciencia de valores compartidos y de pertenencia a un espacio social común. Al mismo tiempo, permitirá incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior (Ibíd.).

c) Competitividad

Según los documentos analizados, la globalización de la enseñanza superior obliga a las universidades europeas a competir entre sí y con otras universidades no europeas para atraer financiación, nuevos estudiantes y profesores e investigadores prestigiosos en un contexto global (CE, 2005, 2011; CUE & PE, 2006; MEE, 1999, 2001, 2005; MEFAIRU, 1998). Como señala la Declaración de Bolonia, “puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas” (MEE, 1999, p. 2). A este respecto, los acuerdos abogan por impulsar la formación de calidad y crear un entorno tecnológico puntero, que permitan a las universidades desarrollar una imagen de marca con “sello de calidad” que reconozca su prestigio internacional (CE, 2005, p. 8). Mediante estos cambios, la investigación, la docencia y las funciones administrativas se incorporarían a una forma de intercambio basado en la competitividad y, por tanto, impulsaría la competitividad económica de Europa²⁹⁴.

d) Eficiencia y eficacia

La competitividad se vincula con la búsqueda de la eficiencia y de la eficacia en los distintos procesos de la gestión de recursos económicos y humanos, especialmente

mediante las TIC (CE, 2003; CUE & PE, 2003, 2013; ME, 2012; MEE, 2001). Los Ministros de Educación (ME, 2012) han subrayado la necesidad de desarrollar estructuras de gobernanza y administración más eficientes para hacer un mejor uso de los recursos y agilizar las gestiones. Mayor eficiencia y eficacia podrían alcanzarse en los distintos procesos académicos mediante sinergias y lazos de cooperación facilitados por las TIC entre centros, creando y compartiendo sistemas de orientación e información (CUE & PE, 2003, p. 14). Además, la eficiencia se considera un elemento clave para atraer financiación. La introducción de estos dos criterios en la investigación y en la innovación podría contribuir al desarrollo sostenible (CUE & PE, 2013).

e) Financiación mixta

En 2003 la Comisión Europea advirtió que dada la “creciente subfinanciación” de las universidades y que “es poco probable que los fondos públicos adicionales puedan por sí solos” solucionar el problema, se hace necesario buscar nuevos métodos y fuentes para “aumentar y diversificar los ingresos de las universidades” (CE, 2003, p. 14). Como señala Rüegg (2011), la necesidad de generar ingresos ha favorecido que el marketing sea hoy para las universidades “si no más importante que el cumplimiento de sus tareas de docencia e investigación, al menos, un factor esencial para la gestión de las universidades emprendedoras” (p. 20)²⁹⁵.

Desde entonces se ha impulsado la inversión de capital privado a la par que se reafirman los principios de responsabilidad pública y autonomía de las universidades (ME, 2009, 2012; CE, 2005, 2006). En 2009, los Ministros de Educación (ME, 2009) reunidos en Lovaina señalaron que, dentro de un marco de responsabilidad pública, la financiación pública era “la principal prioridad para garantizar el acceso equitativo y el desarrollo sostenible de las instituciones de educación superior autónomas” (p. 6). Al mismo tiempo, se incidía en la necesidad de impulsar métodos de financiación alternativos (Ibíd.). En la última declaración de los Ministros, emitida en Bucarest (ME, 2012), se produjo un debate entre partidarios de incluir en el texto un compromiso explícito de asegurar la financiación pública y los partidarios de no incluirlo (FE-CCOO, 2012)²⁹⁶. En la declaración final, los Ministros señalaron que “la crisis está afectando a la disponibilidad de financiación adecuada” y se comprometieron a “asegurar el más alto nivel posible de financiación pública para la educación superior y el aprovechamiento de otras fuentes apropiadas, como una inversión en nuestro futuro” (p. 1)²⁹⁷. Este giro en la financiación es uno de los cambios que ha generado mayores controversias²⁹⁸.

f) Autonomía universitaria y libertad académica

Las instituciones que dirigen el proceso de convergencia señalan que el EEES se desarrollará conforme a los principios de autonomía universitaria y libertad académica (CE, 2005; CUE, 2007, ME, 2007; 2009; MEE, 1999, 2005). Los Estados y los poderes públicos están llamados a mejorar su responsabilidad estableciendo marcos reguladores de orientación estratégica del sistema universitario en su conjunto, mientras que las universidades serán “responsables de sus programas, de su personal y de sus recursos” y

deberán “rendir cuentas por ellos” mediante resultados evaluables (CE, 2005, p. 8). Las universidades serán “liberadas de una reglamentación excesiva y de la microgestión”, a cambio de que acepten “su plena responsabilidad institucional” y desarrollen para ello “nuevos sistemas de gobernanza interna basados en prioridades estratégicas y en la gestión profesional de los recursos humanos, la inversión y los procedimientos administrativos” (CE, 2006, p. 6). Los Estados contribuirán a un ejercicio de la autonomía eficaz impulsando el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad nacionales (evaluación, acreditación, certificación) (MEE, 2003, pp. 2-3).

La autonomía de los centros y del profesorado debe conjugarse con dar respuesta a las necesidades socioeconómicas. Es más, la Declaración de Bolonia (MEE, 1999) entiende que la autonomía es el instrumento principal que permite a la universidad transformarse en consonancia con la sociedad: “la independencia y autonomía de las universidades asegura que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico” (p.1). Según el Consejo de la Unión Europea (CUE, 2007), la modernización de las universidades conforme a una mayor autonomía y a una mayor responsabilización permitirá: mejorar sus prácticas de gestión, aumentar su capacidad de innovación y ajustar de manera más eficaz los programas de estudios a las necesidades del mercado laboral y de los estudiantes. Es tema de controversia si esa autonomía es compatible con los criterios de financiación²⁹⁹.

g) Nuevas metodologías docentes

Un elemento clave del cambio pedagógico es que se propone una enseñanza “centrada en el alumno” en lugar de en “la provisión impulsada por el profesor” (ME, 2007, p. 2)³⁰⁰. Aunque las consecuencias concretas de este cambio aún están por conocerse, documentos del EEES apuntan hacia una mayor interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente mediante el uso de las TIC, la evaluación continua y los ejercicios prácticos. Junto a la movilidad, la educación individualizada ayudará a los estudiantes a “desarrollar las competencias que necesitan en una mercado laboral cambiante y les empoderará para convertirse en ciudadanos activos y responsables” (ME, 2009, p. 1)³⁰¹. A fin de avanzar en la convergencia, se llevarán reformas curriculares orientadas a desarrollar “los resultados del aprendizaje” (Ibíd., p. 3)³⁰². Desde la filosofía, autores como Fuentes Ortega (2005) y García Fernández (2006) han interpretado el desplazamiento del centro del proceso educativo como un importante cambio histórico, en tanto que dejaría de priorizarse el objeto o el campo específico de cada disciplina.

h) Aprendizaje permanente

Las universidades deben aumentar su oferta de formación continua, con el objetivo de facilitar el reciclaje constante de trabajadores que sólo pueden estudiar a tiempo parcial, a distancia desde casa o desde el lugar de trabajo o combinando clases virtuales y clases presenciales. La Unión Europea promueve la creación de campus virtuales transnacionales a través de los cuales los centros puedan orientar su oferta

hacia la formación continua (CUE & PE, 2003, p. 14). Esta formación continua debe adaptarse a las necesidades de la sociedad actual y orientarse crecientemente hacia la formación de personal especializado en las TIC y en los negocios electrónicos (CE, 2010, p. 29). Esta capacitación facilitará la inserción de los titulados en el mercado y permitirá que los profesionales de distinto perfil laboral renueven continuamente sus competencias en concordancia con las demandas del mercado (CE, 2005).

i) Digitalización del proceso de enseñanza, de la investigación y de la gestión

Se ha visto que un cambio transversal que puede contribuir a los demás cambios es la implantación del uso de las TIC en las universidades (CE, 2000a, 2000b, 2003, 2005, 2010, 2011; CEd, 2001; CUE, 2000, 2007; CUE & PE, 2003, 2006, 2013; entre otros). El EEES promueve en este sentido la digitalización del proceso de enseñanza, de la investigación y de la gestión. Se considera que el recurso a las TIC permite sortear las barreras espaciales, facilitan la comunicación instantánea y el almacenamiento y organización de datos. Los procesos de convergencia y homologación de los sistemas educativos europeos se beneficiarían del intercambio de información y experiencias. A los estudiantes y los investigadores las TIC les permiten conocer mejor el trabajo que se realiza en otros lugares, difundir su propio trabajo y establecer relaciones y sinergias para beneficiarse de la internacionalización y la movilidad. De este modo, se estrecharían los lazos culturales entre europeos. Los centros con instalaciones tecnológicas punteras podrán ser más eficientes y alcanzar un mayor atractivo internacional que favorezca su competitividad. Las universidades podrán recurrir a las TIC para impulsar nuevas fuentes de ingresos diversificadas y podrán ejercer su autonomía y la colaboración con otras instituciones apoyándose en ellas. Además, la implantación de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y los programas de aprendizaje permanente requieren la mediación de las tecnologías.

Según la Comisión Europea (CE, 2011), el avance en la innovación tecnológica facilitará el empleo, el crecimiento económico, la competitividad de las empresas europeas frente a los competidores tradicionales y emergentes y afianzar la posición de Europa como “líder mundial en muchas tecnologías” (p. 2). La incorporación de la innovación en las universidades es el tema que se aborda a continuación.

j) Innovación

Los documentos indican que una de las claves del EEES es la adaptación de los contenidos y los métodos de enseñanza-aprendizaje, investigación y cooperación a la demanda de innovación (CUE & PE, 2003, 2013; ME, 2009). Como se ha desarrollado en los apartados f) y g), programas como el *eLearning* promueven la innovación colaborativa en torno al aprendizaje electrónico y la formación continua.

En cuanto a la investigación, la Comisión Europea, los Estados miembros, el Parlamento Europeo, miembros de la comunidad científica y el sector industrial han convenido la creación de un Espacio Europeo de Investigación (EEI), en el

entendimiento de que el desarrollo científico y tecnológico es “uno de los principales motores del crecimiento económico y de la competitividad”, mediante de la creación de nuevos productos, métodos y mercados (CE, 2000b, p. 5).

Las universidades desarrollarán vínculos con los sectores empresariales/industriales y aumentará la transferencia de conocimientos/resultados con el apoyo de las TIC (CE, 2000b, 2003, 2005, 2011; CUE & PE, 2003, 2013; EC, 2008; ME, 2007, 2012). Debe favorecerse la creación de empresas *spin-off* con alto contenido tecnológico y menor coste que el de las empresas tradicionales (CE, 2003), la transferencia de investigadores al terreno de la industria (CUE & PE, 2003, pp. 10, 11, 14) y el fomento de una actitud emprendedora para los negocios (CE, 2006, p. 6; 2010, p. 29; CUE & PE, 2006, pp. 48-49, 57). De igual modo, la innovación resulta clave tanto en mejorar la empleabilidad de los titulados como en generar las condiciones económicas para mejorar las oportunidades de empleo (CE, 2000b, 2010; CUE & PE, 2006; MEFAIRU, 1998; EC, 2012; ME, 2007, 2012). Mediante estos procesos la innovación daría un impulso al mercado de las TIC y a otras industrias que se benefician de las mismas.

El Programa Marco de Investigación e Innovación de Horizonte 2020 (CE, 2011) prioriza tres áreas de actuación: (1) Ciencia excelente para asegurar la competitividad de la investigación europea a largo plazo; (2) Liderazgo industrial, especialmente en tecnologías, para atraer inversión (facilitando el acceso a la financiación de riesgo) y maximizar el potencial de crecimiento de las empresas (incluyendo PYMES); (3) Retos sociales en torno a salud, seguridad, energía, transporte, medioambiente y el desarrollo de “sociedades inclusivas, innovadoras y seguras” (p. 6). Avanzar en estas tres áreas permitiría alcanzar el objetivo general de desarrollo sostenible planteado por Horizonte 2020. La asignación presupuestaria del programa ha dado prioridad a los objetivos relacionados con el medioambiente y “al gasto con repercusiones inmediatas sobre el crecimiento y el empleo a través de una importante inversión en la financiación de riesgo, las PYME y los proyectos piloto y demostradores a gran escala para tecnologías clave” (Ibíd.).

La importancia que los documentos oficiales confieren al crecimiento sostenible y la creación de empleo, especialmente en torno a las tecnologías, se relaciona con la adaptación de las universidades “a la demanda y a las necesidades de la sociedad, particularmente las que están asociadas a la evolución del trabajo y al nacimiento de mejores modos de vida y de actividad” (CE, 2000b, p. 5). Según Alegre Zahonero y Fernández Liria (2004), la sociedad del conocimiento que plantea construir el EEES se basa en “la constatación de que el aumento de la productividad y la competitividad pasa, cada vez más, por la innovación, que queda definida no como la producción de conocimientos nuevos, sino como su difusión económicamente rentable” (p. 235). En este sentido, el reglamento de Horizonte 2020 presta su “apoyo a actividades que cubran todo el proceso que lleva de la investigación al mercado” (CUE & PE, 2013, p. 105). Concretamente, se llevarán a cabo “actividades de innovación e investigación que tengan una proporción distinta de financiación, conforme al principio según el cual

cuanto más próxima al mercado es la actividad que recibe apoyo, tanto mayor deberá ser la financiación adicional que reciba de otras fuentes” (Ibíd.). Las instituciones europeas plantean seguir avanzando en esta dirección para “lograr un auténtico mercado único del conocimiento, la investigación y la innovación” (Ibíd.)³⁰³.

10.3. Conclusiones

A partir de los años 70 y 80 del siglo XX, las universidades estadounidenses empiezan a experimentar una serie de cambios mercantiles, como el aumento de tasas y la introducción de préstamos. Las élites económicas y políticas proponen que las universidades favorezcan el llamado sistema de libre empresa y el beneficio económico, al tiempo que se reducen las tendencias críticas y transformadoras. En los años 90, la Mesa Redonda de Industrialistas Europeos, la Organización Mundial del Comercio, el Informe Dearing y la Comisión Europea impulsan la transformación de las universidades para su adaptación a las necesidades económicas de Europa.

Desde finales de los años 90, El EEES ha planteado un proceso de convergencia a nivel europeo que permita incorporar las universidades a las estrategias establecidas por la Unión Europea para la competitividad económica y la protección de los avances sociales en el contexto de la globalización.

La reforma del EEES propone una convergencia y homologación de los sistemas educativos europeos que facilite la movilidad y la internacionalización virtual y física de los centros, los alumnos y los profesores. Estos procesos permitirán una globalización de las universidades coherente con la globalización del sistema mundial (García Fernández, 2006).

Se parte del supuesto de que la competitividad y la eficiencia del sistema universitario contribuirían a mejoras análogas a nivel socioeconómico. Junto a la financiación mixta y la innovación, introducen criterios, mecanismos y procesos de mercado en la educación superior, tal y como han subrayado Alegre Zahonero y Fernández Liria (2004), Bailey y Freedman (2011), Hahl y Stahl (2012) o Sierra Caballero (2005; 2013), entre otros.

Los documentos que se han analizado abogan por el desarrollo de nuevas metodologías docentes y un aprendizaje permanente que no esté centrado en el profesor sino en el estudiante, fundamentalmente en su empleabilidad y adaptabilidad a las condiciones tecnológicas y económicas de la globalización, un tema cuyos resultados todavía no pueden valorarse empíricamente, pero al que se le está dando seguimiento en sus dimensiones prácticas y estratégicas, por parte de numerosos analistas (por ejemplo, Fuentes Ortega, 2005; García Fernández, 2006).

Para llevar a cabo las reformas universitarias, las instituciones europeas y los Ministros de Educación señalan el papel clave que ha de cumplir la digitalización de los procesos de enseñanza, investigación y gestión. La implantación, aprendizaje, utilización e investigación innovadora de las TIC que se promueve para mejorar las

competencias laborales y lograr crecimiento económico. Está en curso un proceso de integración de los sistemas educativo y comunicativo en un único macrosistema, mediante la transferencia de las funciones cognitivas y socializadoras de la educación a los sistemas de comunicación, previamente configurados y gestionados según mecanismos de mercado (Martín Serrano, 2010)³⁰⁴.

Los documentos del EEES dejan constancia de que estas reformas se han de llevar a cabo manteniendo la autonomía de las universidades. Como se ha mostrado, las autoridades que guían el proceso de convergencia plantean una concepción de la autonomía que implica y permite la adaptación de las universidades a las demandas de desarrollo tecno-económico y a la creación de empleos en base al conocimiento, de acuerdo con las Estrategia de Lisboa y otras estrategias complementarias de la UE y de los distintos Estados miembros (Sierra Caballero, 2005, 2013). Autonomía dentro de los desafíos que presenta la globalización, según han sido definidos por la UE en sus estrategias y en los documentos del EEES.

En síntesis, el EEES puede entenderse como un proyecto de ajuste de la esfera educativa al sistema económico-tecnológico globalizado. Según las instituciones que lideran el proceso, las posibilidades de competitividad, crecimiento económico y cohesión social de las sociedades europeas residen, en importante medida, en la capacidad de las universidades para llevar a cabo unos cambios que permitan su incorporación a las dinámicas productivas y reproductivas de la globalización.

TERCERA PARTE: VISIÓN DE **CONJUNTO**

CAPÍTULO 11: RESUMEN

Las transformaciones funcionales de las instituciones universitarias han sido numerosas, complejas y frecuentemente contradictorias. En este apartado se presenta una tabla que incluye el repertorio de misiones de la universidad desde su nacimiento en la Baja Edad Media hasta el actual Espacio Europeo de Educación Superior. Como se indica en el capítulo 1, se han tomado en cuenta las misiones que han sido asignadas a la universidad tanto en distintos países europeos como en los Estados Unidos, y se han clasificado en distintos periodos sociohistóricos, señalándose los principales acontecimientos. Además, las misiones se relacionan con otras variables en un modelo de análisis que se describe a continuación.

11.1. Modelo y componentes de análisis

El modelo de análisis tiene varios componentes. Se recogen las *misiones* universitarias y una serie de variables vinculadas. Concretamente, los *productos* que elabora la universidad (lo que se hace o hay que hacer) y los *procedimientos* que lleva a cabo (cómo se hace o cómo hay que hacerlo) para el cumplimiento de la misión, así como los *controladores* y los *promotores* de la misión. A continuación, se define cada variable y se proporcionan ejemplos.

- La *misión* se entiende en esta tesis como el objetivo que se le asigna a la universidad en relación con lo que puede hacer en beneficio de la sociedad. Este objetivo puede referirse explícitamente tanto a lo que se desea impulsar como a lo que se desea evitar en el sistema social. No incluye ninguna referencia a los procesos internos del sistema universitario, tales como las enseñanzas o la investigación, sino a los destinatarios externos, ya sean los colectivos afectados, las instituciones en las que ejerce influencia o los procesos y fenómenos sociales sobre los que incide. Cada misión puede referirse a uno o varios destinatarios. Por ejemplo, en la misión medieval de *servir al sacro imperio* hay un único destinatario. Por otro lado, una misión con más de un destinatario sería *servir a la monarquía y a la iglesia* durante la España del siglo XIX. En un sentido parecido, la misión, a menudo, incluye dos sub-misiones o sub-dimensiones. Por ejemplo, la misión del EEES propone *desarrollar la Unión Europea como una sociedad del conocimiento que sea competitiva y que, al mismo, esté cohesionada*.

- Los *productos* designan qué es lo que se elabora, genera, crea, enseña, investiga, evalúa, difunde, transmite o vende para alcanzar la *misión*. Hacen referencia a las ideas, valores, teorías, perspectivas y bienes tangibles e intangibles, que la universidad produce. Cuando la misión consiste explícitamente en oponerse, contrarrestar, excluir otras ideas, valores, teorías, perspectivas o cualquier otro bien inmaterial o material son productos

requeridos para cumplir con esa misión, las refutaciones, y en ocasiones la censura.

En cada misión puede haber un solo producto o varios. Por ejemplo, en la misión propuesta durante la revolución científica del siglo XVII de *ejercer un control armónico de la naturaleza para mejorar la vida humana*, el único producto que se ha identificado es *promover el conocimiento científico de la naturaleza*. Por otro lado, en la misión de *promover el humanismo renacentista*, pueden encontrarse dos productos como son 1) *la difusión de las humanis disciplinis* y 2) *el abandono de la escolástica*.

- Los *procedimientos* dedignan cómo se hace. Se refieren a los programas que se establecen; y a las actuaciones que se llevan a cabo como medios para alcanzar la *misión*, ya sea incidiendo directamente sobre ella, ya sea facilitando la elaboración de los *productos* que conducen a la misión. Concretamente,

- Los programas implican cambios o continuidades en la organización del sistema universitario. En sus estatutos y otros textos se pueden establecer los mecanismos de financiación, el marco de libertades académicas, el tipo de pedagogía a seguir. Pueden definir los requisitos que tienen que cumplir los componentes del claustro docente; cuáles son los colectivos sociales o las personas a quienes se admita como alumnos. Y pueden marcar las reglas que regulen las relaciones entre los distintos estamentos de la universidad.

- Las actuaciones son los procedimientos que se consideran necesarios para alcanzar los objetivos. Por ejemplo, algunas actuaciones que tuvieron lugar en la Edad Media incluyen la prohibición de la edición y del estudio de libros; eventualmente, la excomunión o la quema de los disidentes. Estas acciones pueden estar a cargo de la propia universidad o de otras instituciones (p. ej. la Inquisición)

En cada misión puede establecerse un único procedimiento o de más. Un ejemplo de un único procedimiento que incidiría directamente sobre el logro de la misión de *evitar tener un proletariado educado sin empleo*, sería *volver a una universidad de élites*, como se propuso en la primera mitad del siglo XX. Por otro lado, un ejemplo de dos procedimientos orientados a permitir la elaboración de un producto sería 1) *expandir el acceso a la universidad* y 2) *asegurar la libertad de pensamiento*, con el objetivo de poder proporcionar el producto de *desarrollar las capacidades naturales de un número elevado de alumnos*, que, a su vez, permitiría cumplir con la misión que se impulsó a mediados del siglo XX de *fortalecer la democracia, la libertad personal y la justicia social*.

- Los *controladores* son los actores humanos y/o institucionales que pueden ejercer su poder para incidir en el cumplimiento de la *misión*. Para ello, pueden influir sobre los *productos* que la universidad ha de elaborar y/o los

procedimientos que se establecen. La función de *controlador* puede ser ejercida por uno o varios actores, siendo siempre coetáneos de la universidad a la que quedan referidos. Por ejemplo, en la misión jeffersoniana de *prevenir la tiranía y asegurar la libertad*, mediante *la difusión de los saberes ilustrados* (producto) y *la creación de un sistema universitario nacional, liberal y moderno* (procedimiento), el controlador sería *el Estado democrático*.

- Los *promotores* son uno o más sujetos humanos y/o institucionales que han asignado una determinada *misión* a la universidad. Además, pueden indicar los *productos*, los *procedimientos* y/o los *controladores* que consideran más apropiados para la consecución de dicha misión. Los *promotores* también pueden auto-conferirse la función de *controladores*, en cuyo caso podrán intervenir directamente sobre el diseño de *los productos* y/o los *procedimientos*. En la nombrada misión jeffersoniana, el promotor es *Thomas Jefferson* y es distinto del controlador (*el Estado democrático*). En cambio el promotor y el controlador coinciden en la misión de *servir al sacro imperio romano germánico*, en la que el producto de *fortalecer y difundir el derecho civil romano* y diversos procedimientos *como fundar y financiar universidades estatales/imperiales* y *reunir a eminentes juristas*, son controlados por el propio promotor que asigna la misión, *el sacro imperio*.

Como se ha mostrado, las *misiones*, los *productos* y los *procedimientos* pueden establecerse desde el propio sistema universitario o bien por parte de agentes externos pertenecientes al sistema social. Esto significa que tanto los *promotores* como los *controladores* pueden ser internos o externos a la universidad. La tabla que se ha elaborado toma en cuenta esta diferencia mediante la inclusión de los actores externos en la sub-celda superior y los actores internos en la sub-celda inferior, referidas a una misma misión.

En el caso de que varios actores humanos pertenecientes a la misma institución o movimiento sociohistórico asignen la misma misión o ejerzan como controladores de los mismos productos y/o procedimientos, se incluyen bajo una categoría general de carácter institucional para evitar la redundancia. Por ejemplo, cuando varios pontífices han cumplido con el papel de controladores, se han incluido todos bajo la categoría de *Papado* y no se han recogido sus nombres³⁰⁵.

11.2. Análisis

En la siguiente tabla se presentan las misiones diacrónicamente según los distintos periodos y, a su derecha, se recogen los otros componentes del modelo de análisis.

Etapas: La Edad Media (Siglos XI-XV)

Acontecimientos históricos: Antecedentes de la universidad en las escuelas catedralicias del siglo XI, el renacimiento del siglo XII (urbano, comercial e intelectual), el nacimiento de las universidades en los siglos XII y XIII, la lucha por el *dominium mundi* entre el sacro imperio y el papado, los conflictos entre el papado y algunas monarquías, la pérdida de hegemonía del papado, la lucha *universal* contra las herejías, el Gran Cisma, los Concilios, la decadencia del sistema feudal (siglo XIV).

MISIONES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS	CONTROLADORES	PROMOTORES
Servir a alguno de los altos estamentos	El desarrollo de vínculos entre el <i>bios theoretikos</i> y el <i>bios praktikos</i>	Proporcionar seguridades y “privilegios” papales a los clérigos que deseen estudiar o enseñar en las universidades propias (no en otras) (impulsar la competencia)	El papado, el sacro imperio romano germano, las monarquías absolutistas francesa, castellana, aragonesa e inglesa	El papado, el sacro imperio romano germano, las monarquías absolutistas
Servir al sacro imperio romano germánico	El fortalecimiento y difusión del derecho civil romano	-Fundar y financiar universidades estatales/imperiales -Reunir a eminentes juristas -Proporcionar seguridades y privilegios imperiales a los que quieren estudiar en estos centros	El sacro imperio	El sacro imperio
Servir a la monarquía	El fortalecimiento y difusión del derecho	Dejar la gestión de los privilegios y el control de maestros y estudiantes a la monarquía	Las monarquías absolutistas castellanas, inglesas y francesas	Las monarquías absolutistas
		Apoyar la condena de la monarquía inglesa a Juana de Arco	Hérbert (rector de la Universidad de París)	Hérbert
Servir al papado y la jerarquía eclesiástica y reducir el cuestionamiento de la iglesia y del orden social establecido	-La censura del derecho civil -La censura de las enseñanzas teológicas de John Wyclif que impulsan la ruptura religiosa -La difusión de teología, derecho canónico, leguas y	-Establecer el control eclesiástico de la universidad (financiación y privilegios, normativas) -Implantar prohibiciones y censuras -Expulsar y perseguir a los goliardos y a John Wyclif por condena papal	El papado, el obispado, la orden dominica	El papado, el obispado, los Concilios

	letras útiles para la fe -El consejo experto	-Asegurar el control eclesiástico -Apoyar la condena conciliar de la Fiesta de los Inocentes -Expulsar y perseguir a los goliardos	Facultad de teología de París	Facultad de teología de París Algunos maestros escolásticos de prestigio
Subordinar la razón a la fe	La exclusión de la visión aristotélica de la filosofía natural y la subordinación de la razón filosófica a la verdad teológica	-Conceder fondos -Establecer estatutos, normativas -Obligar a realizar juramentos -Vigilar -Atender a las condenas por herejía	El papado, el obispado, Raimundo de Tolosa	El papado, el obispado de París
		Denunciar y condenar las herejías	El Canciller de la Universidad de París Eudes, la Facultad de teología en París, los maestros de Tolosa	
Evitar que se violen los principios de la naturaleza establecidos por Dios	La exclusión de los conocimientos “mágicos”	-Atender a las prohibiciones y condenas -Examinar las actividades y los libros de los maestros	El papado, la Inquisición, las órdenes religiosas dominica, franciscana y cisteriana	El papa Juan XXII
			La Facultad de Teología de París	
Contribuir al desarrollo político y comercial de las ciudades	La difusión de las leyes y otros conocimientos (fundamentalmente laicos) de utilidad social y profesional para las élites sociales	Fundar, financiar, ofrecer seguridades y controlar localmente algunas universidades para que estudien los hijos de la burguesía y poder implantar un modelo educativo laico basado en las artes liberales	Las élites locales, el papado, el emperador, el Consejo de Ciento, las monarquías	La élite política de Perugia, el papa Juan XXII, las monarquías de Aragón, el Consejo de Ciento

Etapas: La Temprana Edad Moderna (1450-1750)

Acontecimientos históricos: El inicio del capitalismo agrario y mercantil, el descubrimiento y la colonización europea de América, el Renacimiento humanista, la Reforma protestante, la Contrarreforma católica y la Revolución científica

MISIONES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS	CONTROLADORES	PROMOTORES
Promover el humanismo renacentista: Afirmar la dignidad del ser humano y proporcionar un modelo cultural para los nuevos tiempos	-La difusión de las <i>humanis disciplinis</i> (el enfoque filológico-histórico, filosofía, retórica) -El abandono de la escolástica	Implantar las humanidades		
			Los maestros humanistas	Los primeros humanistas (Petrarca, Erasmo, Pico della Mirandola...)
Frenar el avance del humanismo renacentista	-La represión del avance del humanismo -La promoción de la escolástica aristotélico-tomista	-Instaurar normativas -Emitir prohibiciones -Mantener la escolástica	La iglesia católica	La Comisión para la Extirpación de la herejía, la reina Elisabeth de Inglaterra, López de Zúñiga
		Mantener la escolástica	Los maestros escolásticos	Los escolásticos (Frans Titelmans...)
Promover la Reforma Protestante	-La difusión de la doctrina protestante -La censura del catolicismo y de las innovaciones respecto a la doctrina protestante original	-Establecer nuevas universidades, estatutos, normativas, -Implantar juramentos y prohibiciones -Imponer y atener a las condenas, expulsiones, castigos	Las iglesias protestantes, las monarquías autoritarias de Inglaterra y Escocia	Las monarquías autoritarias de Inglaterra, el Great Council of Scotland, el rey Jacob VI de Escocia
				Los reformadores religiosos y humanistas que además eran profesores de universidad (Lutero, Calvino, Melanchton, Bucer)
Promover la Contrarreforma Católica	-La difusión de la doctrina católica -La censura del humanismo y del protestantismo	-Instaurar normativas, estatutos -Implantar nuevas prohibiciones, censuras	La iglesia católica, la Compañía de Jesús, la Inquisición española, el sacro imperio	La iglesia católica, la Compañía de Jesús, el sacro imperio
		Mantener la censura	La Facultad de Teología	
Contribuir a las buenas relaciones económicas con países protestantes, a la riqueza y al	La promoción de la tolerancia académica entre los distintos credos	-Fundar y/o financiar centros -Permitir el acceso de alumnos de distinto credo y nacionalidad -Tolerar el uso de libros prohibidos	El gobierno de Venecia, los condes palatinos	El gobierno de Venecia

prestigio del territorio		-Conceder titulaciones		
Contribuir a la tolerancia religiosa	La promoción de la tolerancia entre credos	Establecer la libertad de pensamiento religioso		Sebastián Castalión, el consejero Paolo Sarpi
Ejercer un control armónico de la naturaleza para mejorar la vida humana	La elaboración y difusión de conocimiento científico de la naturaleza mediante la observación, la experimentación y el conocimiento empírico de sus leyes universales	Incorporar la filosofía mecánica a los programas universitarios		
			Los maestros de artes “mágicas” y de ciencia natural	Los maestros y humanistas de artes “mágicas” y de ciencia natural
Mantener la fe y la visión del mundo religiosa	-El bloqueo de la difusión de la nueva ciencia -La reproducción de los saberes tradicionales	-Establecer normativas -Implantar las adaptaciones y censuras totales o parciales -Apoyar condenas	El <i>Parlement</i> de París, las autoridades católicas y protestantes, la inquisición, Cosimo III de Medici	El papado, la Inquisición
		Realizar adaptaciones y censuras totales o parciales	Los escolásticos, los aristotélicos, los humanistas de la tercera fase, maestros protestantes, Oxford y Cambridge	
Establecer una visión de la naturaleza de la que se deriva la idea de que los humanos no son capaces de conocerla y dominarla completamente	-El abandono del modelo mecánico -El avance de una perspectiva científica que tome en cuenta la ininteligibilidad y libertad de la naturaleza			
			Algunos científicos eminentes	Algunos científicos eminentes (Galileo, Locke, Hume, Bacon, Newton)
Servir a los Estados religiosos y a sus élites seculares y religiosas (Inglaterra, Italia, Alemania España, Holanda)	La difusión de conocimientos de utilidad profesional y social para las élites seculares y religiosas	-Mantener y fundar centros para las élites sociales -Instaurar estatutos y normativas	Príncipes, reyes, gobiernos, papado	Las autoridades religiosas y seculares, Gaspare Cerati (<i>Provveditore</i> de la Universidad de Pisa)
			Las universidades de Oxford, Cambridge y Barcelona, algunos maestros humanistas, Juan Celaya	Lutero, Juan Celaya (rector de la Universidad de Valencia)

Etapas: La Ilustración (Finales del siglo XVII-Principios del siglo XIX)

Acontecimientos históricos: la lucha entre el absolutismo y la democracia, las revoluciones inglesa, americana y francesa, el fin del sacro imperio romano-germano, preparación para el industrialismo

MISIONES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS	CONTROLADORES	PROMOTORES
Crear una sociedad mejor conforme a la idea de humanidad	La difusión de una educación en la que el ser humano pueda servirse de su propio entendimiento y salir de la minoría de edad	Impulsar el uso libre de la razón, al tiempo que se mantiene la obediencia hacia el monarca despótico-ilustrado en las acciones		Kant
			Los profesores y los alumnos	
La humanización de la sociedad (libertad, cooperación, igualdad) en armonía con la naturaleza	La investigación y difusión de la ciencia y los valores ilustrados de acuerdo con los principios de la naturaleza humana	-Establecer un sistema nacional de educación pública -Asegurar su financiación pública -Asegurar la libertad académica y la autonomía universitaria -Impulsar la investigación científica -Facilitar la cooperación	El Estado democrático-ilustrado	Humboldt
			Las universidades alemanas	
La creación de un Estado-nación autoritario y nacionalista	La difusión del patriotismo y la esencia del espíritu prusiano que someta las pulsiones de la naturaleza humana	Desarrollar un sistema educativo estatal	El Estado despótico-ilustrado	Fichte
			Fichte (rector de la universidad de Berlín)	
Frenar la Ilustración y el liberalismo	La persecución de los “Demagogos” y otros universitarios subversivos (ilustrados)	-Asumir la prohibición del derecho de asociación -Asumir la vigilancia de inspectores	Los gobiernos absolutistas	Los gobiernos absolutistas aliados en Carlsbad
El desarrollo de la humanidad, su felicidad, su igualdad y su libertad	El desarrollo y difusión de los saberes acordes con la naturaleza humana	-Crear un sistema educativo público universal -Asegurar la libertad académica	El Estado democrático	La <i>Encyclopédie</i> , Asamblea Nacional Constituyente, Asamblea Legislativa, revolucionarios franceses (Rousseau, Diderot, Condorcet, Chavannes)
Servir al emperador, a la	La enseñanza de ciencia,	Crear un sistema educativo moderno	El Estado despótico-ilustrado	Convención Nacional,

monarquía imperial, al Estado, a la patria, a la religión católica y a la industrialización	saberes politécnicos y profesionales	bajo control estatal para las élites sociales	modernizador	Voltaire, Napoleón Bonaparte
Frenar la Ilustración, el liberalismo y la modernización	-La difusión de los saberes tradicionales -La exclusión de los saberes científicos y racionales	-Cerrar centros universitarios (las universidades de Cataluña y su centralización en Cervera por Felipe V; La École Normale por la monarquía Restaurada) -Introducir el clero entre el profesorado	Los gobiernos absolutistas	Los gobiernos absolutistas
Facilitar que las naciones sean gobernadas conforme a la opinión de sus ciudadanos y poder crear un mejor modo de existencia social	La iluminación del entendimiento del pueblo	Desprenderse del proyecto de una educación nacional uniforme	La población	Godwin
Facilitar que los gentlemen desarrollen su felicidad, sirvan al Estado y dirijan las opiniones del pueblo	Llenar de conocimientos y modales el “empty cabinet” de los hijos de los gentlemen	Contar con universidades para formar a las élites sociales	Los individuos	Milton, Locke,
Favorecer que las clases dirigentes despóticas puedan gobernar sobre la mayoría	La eliminación de los saberes democráticos e imprimir las doctrinas políticas y civiles despóticas en las mentes de las clases dominantes	Controlar estatalmente las universidades a las que solamente accedan las clases dominantes	El Estado despótico-ilustrado	Hobbes, Swift, Arbuthnot, Burke, Hume
Asegurar la libertad/igualdad y prevenir la tiranía	La difusión de los saberes ilustrados	Crear un sistema universitario nacional, liberal y moderno	El Estado democrático	Jefferson
Favorecer que las élites puedan liderar el país y asegurar la reproducción de la República	-La ilustración de la aristocracia natural en los principios republicanos y patrióticos -La exclusión de las opiniones anti-	Crear un sistema universitario nacional, liberal y moderno	El Estado democrático-autoritario	Jefferson

	patrióticas			
Servir al gobierno, al Estado y a la república autoritarias	La enseñanza del patriotismo y las doctrinas republicanas	Crear un sistema universitario nacional	El Estado y el gobierno autoritarios	Hamilton, Rush, Franklin, Webster, Washington
Mantener la monarquía absolutista y el poder de la iglesia católica	-La censura de las ideas disidentes -La implantación de los conocimientos tradicionales	-Concentrar y centralizar los estudios superiores -Realizar los nombramientos desde la monarquía -Implantar prohibiciones y censuras desde la monarquía	El Monarca absolutista	Felipe V
				La Universidad de Cervera
Servir al Estado monárquico despótico-ilustrado	La difusión entre las élites sociales de una enseñanza moderadamente modernizadora	-Reducir el poder de la iglesia -Reorganizar monárquicamente las cátedras -Seleccionar monárquicamente los manuales -Crear un modelo adecuado para las clases dominantes que combine modernización y tradicionalismo	El Estado monárquico despótico-ilustrado	Carlos III, Carlos IV, Olavide,
		-Combinar modernización y tradicionalismo		Blasco (rector de la Universidad de Valencia), Jovellanos

Etapas: Revolución Industrial (Siglo XIX)

Acontecimientos históricos: Desarrollo del capitalismo industrial, aparición de los movimientos socialistas, aparición del positivismo, lucha de clases entre capital y trabajo, primera expansión importante de la universidad estadounidense, impulso al liberalismo y a la Ilustración en España.

MISIONES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS	CONTROLADORES	PROMOTORES
Construir un sistema industrial socialista administrado por las élites	La difusión y aplicación de un conocimiento científico y racional de la sociedad	-Establecer los principios racionales	Las élites industriales, el gobierno	Saint-Simon, Owen
Contribuir a la liberación las pasiones naturales que conducirá a un sistema agrícola-industrial socialista basado en la asociación voluntaria de los trabajadores	El conocimiento científico de la sociedad a través del estudio de las pasiones		Los asalariados	Fourier
Contribuir a la liberación de los instintos humanos de solidaridad y libertad, lo que permitiría sobreponerse a las carencias intelectuales y materiales y organizar la sociedad a partir de la libre asociación de los trabajadores	La unión de la teoría y la práctica de una manera colectiva, cooperativa y de acuerdo a la naturaleza humana	-Desarrollar instituciones y programas educativos dirigidos al pueblo -Facilitar la cooperación	Las organizaciones revolucionarias	Bakunin, Kropotkin, Pelloutier
La transformación revolucionaria de las ideas y de las condiciones materiales, lo que permitirá el desarrollo pleno del potencial del ser humano y la construcción de una sociedad comunista	La unión de la teoría y la práctica de una manera colectiva y solidaria por parte del proletariado	-No financiar con fondos públicos procedentes de los impuestos un sistema universitario que excluye a la clase obrera -Poner fin a la apropiación burguesa de la ciencia	El proletariado	Marx y Engels
Crear una sociedad basada en cooperativas y en el	-La enseñanza de una educación liberal,	-Fundar y financiar una universidad cooperativista para los trabajadores		
			The Working Men's College	The Working Men's College

socialismo cristiano	humanista, espiritual y cooperativista -La exclusión de las enseñanzas técnicas	-Facilitar la cooperación		(Litchfield, Maurice, Hughes)
Facilitar la subordinación del conocimiento y de las personas al capitalismo industrial	El desarrollo y utilización de la filosofía positiva (sociología)	Control social de los deseos para ajustarlo a las necesidades de reproducción del sistema	Los publicistas	Comte
Contribuir a la felicidad, a la colaboración y al desarrollo de la humanidad	La enseñanza del amor práctico a todo tipo de personas	-El establecimiento de una universidad libre -Asegurar la libertad académica -Instaurar poder deliberativo para la comunidad académica, en la gestión de la Universidad y el control de esta gestión -Facilitar la cooperación	Université Libre De Bruxelles (la comunidad académica)	Université Libre De Bruxelles (krausistas, filántropos, profesores y estudiantes)
Formar al gentleman católico como líder social	-La enseñanza de conocimiento universal -La armonización de la razón con la fe -La exclusión de la investigación	Fundar una universidad católica en Dublín	La iglesia católica	El cardenal Newman
Contribuir a la humanidad y la igualdad	La difusión de la educación liberal, científica, agrícola, industrial y mecánica (teoría y práctica) -La difusión de saberes vinculados a la armonía con la naturaleza	-La expansión del acceso a la universidad de las clases trabajadoras -La formación de la clase propietaria que deberá trabajar -Asegurar la financiación pública	-El gobierno federal -Las legislaturas de los Estados	Mann, Justin Morrill, Lincoln (Morrill Act) Algunos presidentes universitarios (Edward Orton, Daniel Gilman), el profesor Jonathan B. Turner
Contribuir a la adaptación de la clase trabajadora al sistema industrial, a la gestión de las instituciones, al liderazgo en las fuerzas armadas y al crecimiento económico-	-Promover la educación liberal y práctica -No excluir otros estudios científicos y clásicos -Enseñar los saberes relacionados con la	-La expansión del acceso a la universidad de las clases trabajadoras -La formación de las élites sociales	-El gobierno federal -Las legislaturas de los Estados	Charles Francis Adams, Mann, Justin Morrill (Morrill Act) Ezra Cornell (fundador de la Cornell University y empresario) Andrew D. White (presidente de la Cornell U.), el

industrial	agricultura y las artes mecánicas (ej. Ciencia de la alta producción) -Enseñar táctica militar			decano del college de agricultura de la Universidad de Missouri
Afianzar la monarquía constitucionalista y mejorar la vida humana	-La difusión del constitucionalismo monárquico -La enseñanza de ciencia y de saberes ilustrados	Implantar algunas libertades académicas	El gobierno liberal	Quintana, el gobierno liberal
Contribuir a la Restauración y la reproducción del absolutismo monárquico y del poder de la iglesia	-La recuperación de los conocimientos tradicionales -La censura de los saberes ilustrados y liberales	Controlar represivamente la enseñanza y la depuración del profesorado	La monarquía absolutista	Fernando VII, la Junta de Instrucción Pública
Mantener el poder de la monarquía y la iglesia	-La difusión de conocimientos tradicionales -El cuestionamiento y censura de saberes ilustrados	Implantar un control autoritario de la universidad (censura...)	El gobierno conservador	El gobierno conservador (Ministro de Fomento Manuel de Orovio)
			Neocatólicos	Neocatólicos (Diego Miguel y Bahamonde), neotomistas (Ortí y Lara),
Contribuir al reformismo del gobierno y del Estado monárquico (constitucionalismo limitado)	La combinación de modernización y tradicionalismo en las enseñanzas	-Centralizar y uniformar el sistema educativo público -Establecer la validez exclusiva de los títulos de centros públicos -Realizar los nombramientos por orden real -Obligar al juramento de fe y de obediencia a la reina Isabel y a la nueva constitución de 1845 -Limitar la libertad de enseñanza -Establecer la censura eclesiástica	El gobierno Moderado	El gobierno Moderado, Zárata, Pidal, Gómez de la Cortina, El gobierno moderado de la Unión Liberal, Moyano, el Partido Moderado de Narváez, Alcalá Galiano
Promover el avance del constitucionalismo, del liberalismo progresista y de la civilización	La difusión de los saberes y principios ilustrados (especialmente la filosofía krausista)	-Establecer la Universidad Central de Madrid -Asegurar la libertad académica -Suprimir las corporaciones -Establecer nuevos estatutos	El Estado progresista	El gobierno progresista de Calatrava, el gobierno Progresista de Espartero, Zárata
				Krausistas (Sanz del Río, Castelar...),

Afianzar el liberalismo y el progreso de toda la sociedad	Difundir saberes ilustrados	-Asegurar la libertad académica -Promover el cambio pedagógico -Establecer tribunales independientes -Abrir la universidad a nuevos grupos sociales (mujeres, clases populares)	El Estado progresista	El gobierno progresista surgido de la Gloriosa
				Giner de los Ríos
Contribuir al desarrollo social progresista	La investigación y enseñanza de ciencias naturales, la experimentación y las matemáticas	-Modernizar los centros y las enseñanzas -Crear en Madrid las facultades de Matemáticas, de Física y Química y de Historia Natural	El Estado progresista	El gobierno progresista
Servir a la monarquía y a la iglesia	-La enseñanza de conocimientos católicos y monárquicos -La censura de las ideas ilustradas y disidentes	Eliminar la libertad de enseñanza	La monarquía y el gobierno conservador	Alfonso XII y Alfonso XIII, gobierno conservador, la iglesia
				Profesores anti-darwinistas, Menéndez Pelayo
Contribuir al progreso civilizatorio (intelectual, material y moral) y a la liberación humana (incluidas las clases populares y las mujeres)	La difusión a todas las clases sociales de la ciencia y los valores ilustrados, especialmente del krausismo (libertad, ética, ciencia, humanismo, secularización, tolerancia, formación integral, el pleno desarrollo de las capacidades de los alumnos)	-Fundar y desarrollar la Institución Libre de Enseñanza (ILE) bajo el principio de libertad académica -Abrirse a otros grupos sociales	El profesorado	Krausistas (Azcarate, Giner de los Ríos, Salmerón, Altamira...), Unamuno, Ramón y Cajal, Pardo Bazán

Etapas: Periodo de antagonismos por la hegemonía (1900-1945)

Acontecimientos históricos: *New Deal*, movilización de los trabajadores, segunda expansión importante de la educación universitaria en EEUU, República española, nazismo, Primera y Segunda Guerra Mundial.

MISIONES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS	CONTROLADORES	PROMOTORES
Contribuir al avance de la humanidad y la justicia social en armonía con la naturaleza	La combinación de la teoría con la práctica, y la ciencia con las humanidades para favorecer el pleno desarrollo de los atributos naturales de los alumnos y profesores	-Lograr que la universidad pública esté gestionada por los trabajadores -Reducir el poder del empresariado	Los trabajadores	Emma Goldman
				Dewey, Sinclair
Mejorar el conocimiento independiente de las aplicaciones demandadas por la industria, la política y las convenciones sociales	-El abandono del conocimiento mecanicista/ positivista -Eliminar los rituales y convenciones empresariales (por ser contradictorios respecto a las funciones académicas)	-Eliminar los consejos de administración y los ejecutivos -Lograr autonomía -Desarrollar la investigación curiosa, la búsqueda del conocimiento en interacción con la docencia y el trabajo creativo	Los trabajadores de la universidad	Veblen
Contribuir a frenar los movimientos revolucionarios y servir a las élites económicas y políticas	-La enseñanza de las ideas favorables al capitalismo -La exclusión de las ideas contrarias	Sustituir los elementos educativos relacionados positivamente con la organización obrera por elementos educativos pro-capitalistas	National Association of Manufacturers (NAM), Citizens' Alliance, CIA	Las élites estatales y empresariales conservadoras (Charles W. Post, Nicholas M. Butler)
Afianzar un sistema democrático basado en una aristocracia intelectual	La dedicación exclusiva a la búsqueda de la verdad (<i>bios theoretikos</i>)	-Restablecer una universidad sólo para las élites -Excluir funciones institucionales intrascendentes que desvían la atención de la investigación	La aristocracia del intelecto (basada en méritos y habilidades)	Flexner
Impulsar la reforma social progresista, el gobierno popular, el bienestar, la justicia social y el cuidado de la naturaleza	-El análisis y consejo experto de las condiciones sociales -El desarrollo de una ética de la tierra	Expandir la universidad a toda la población	El gobierno progresista, el Estado progresista	Administración Roosevelt (Charles McCarthy, Frederic Howe)
				Presidente de la U. de Wisconsin (Charles van

(Wisconsin Idea)				Hise)
Contribuir a que la población negra mejore sus condiciones sociales y al desarrollo del alma humana	La formación de la población negra (<i>Black Studies</i> , el cuidado de la salud, la ética, artes liberales, enseñanza profesional)	Fundar <i>Black Universities</i>	American Missionary Association (AMA), iglesias afro-americanas, el Bureau de Freedman, comunidades locales y filántropos privados	
				B.T. Washington, W.E.B. Du Bois
Facilitar que una minoría pueda influir sobre la mayoría y asegurarse su conformidad	La difusión de la propaganda y las relaciones públicas	Implantar y ampliar los cursos de Relaciones Públicas en los programas universitarios	La minoría social	G. Creel
				E. Bernays
Mejorar la cultura y la conciencia del proletariado para que logre vivir las utopías	La difusión de la educación científica y cultural	-Fundar Universidades Populares (UPs) -Asegurar la libertad de pensamiento -Facilitar la cooperación	El proletariado	A. France
				G. Deherme
Contribuir a crear un mundo en el que haya libertad, paz, ciudadanía, entendimiento mutuo, solidaridad y creatividad	La difusión de herramientas e incentivos para el desarrollo interno de los alumnos en función de sus propios intereses	-Facilitar la libertad de pensamiento -Impulsar la cooperación	Los ciudadanos	
				B. Russell
Evitar tener un proletariado educado sin empleo	Proporcionar una educación adaptada al mercado laboral	Volver a una universidad de élites y ahorrar costes		La Federación de Industrias de Alemania
Actuar como principio promotor de la historia europea, facilitando la función de mandar en la sociedad y convirtiendo al hombre medio europeo (bárbaro) en hombre culto	-La transmisión de la cultura (producto principal) -La formación para las profesiones intelectuales y la investigación científica (productos secundarios)	-Instaurar una pedagogía que parta del estudiante -Reducir las enseñanzas a los saberes necesarios para la vida humana -Abrir la universidad al obrero	El Estado burgués	
				Ortega y Gasset
Contribuir al mantenimiento de la monarquía de Alfonso XIII y de la dictadura de Primo de	La enseñanza de conocimientos religiosos y monárquicos	Controlar represivamente la universidad (supresión de la libertad de cátedra...)	La Iglesia, los Círculos Católicos	Primo de Rivera
			Asociación de Estudiantes Católicos, profesores conservadores	

Rivera				
Contribuir al progreso civilizatorio y la liberación humana (incluidas las clases populares y las mujeres)	La difusión de la ciencia y del krausismo	<ul style="list-style-type: none"> -Renovar el profesorado -Asegurar la libertad de cátedra -Proporcionar becas internacionales -Abrirse a las clases populares y las mujeres (UPs) 	El Estado democrático progresista	Unamuno, Giner de los Ríos, Cajal, Marañón, Palacios Morini, La Unión Liberal de Estudiantes (ULE), la Federación Universitaria Escolar (FUE)
Contribuir a la emancipación de los trabajadores y la revolución social	La adaptación de los conocimientos y principios de la ilustración a la perspectiva de la lucha revolucionaria	<ul style="list-style-type: none"> -La apertura a los trabajadores -La mejora pedagógica 	Los trabajadores y las organizaciones que les representan	Los movimientos libertarios (Ferrer i Guardia...), el PSOE (P. Iglesias, J.J. Morato, el periódico <i>El Socialista</i>) La revista <i>El Estudiante</i>
Impulsar la transformación democrática y progresista de la sociedad (IIª República)	El desarrollo de vínculos entre teoría y práctica orientados a difundir los conocimientos y la cultura ilustrada	<ul style="list-style-type: none"> -Abrirse a las clases populares y las mujeres -Colaborar con otras instituciones -Modernizar, unificar, financiar y expandir las instituciones educativas -Asegurar la libertad de cátedra, dotar a los profesores del rango de funcionarios públicos, realizar oposiciones por méritos con tribunales independientes -Formar pedagógicamente al profesorado, implantar magisterio como carrera universitaria -Implantar planes de enseñanza flexibles -Implantar cursos de artes liberales para los militares -Apartar a los jesuitas 	El Estado republicano y el Estado republicano-socialista	El gobierno provisional de Alcalá-Zamora (Marcelino Domingo...), El gobierno republicano-socialista de Azaña (Luzuriaga...)
Frenar el progresismo y promover el falangismo	La difusión de propaganda	Controlar represivamente la educación (supresión de la representación estudiantil en los órganos de gobierno e invalidación de las reformas anteriores)	El gobierno conservador Sindicato Español Universitario (SEU)	El gobierno conservador radical-cedista de Lerroux y Gil Robles

Contribuir a la defensa de la democracia y la libertad	La promoción de la tolerancia y la libertad de expresión, de pensamiento y de acción	Asegurar la libertad		Unamuno
Contribuir a imponer el totalitarismo fascista	La promoción de la intolerancia y represión de la libertad de expresión, de pensamiento y de acción	Utilizar la fuerza militar para controlar la universidad		Millán-Astray
Servir al totalitarismo Nazi	-La enseñanza de doctrinas nacional-socialistas (la lucha de razas y la superioridad aria, la fuerza...) -La censura de otras perspectivas	Controlar férreamente el sistema universitaria (eliminar la autonomía y la libertad de enseñanza, persecución y purgas, control del movimiento estudiantil y de los docentes, nuevas políticas de ingreso para reducir el número de alumnos, la selección de los rectores y los decanos)	El gobierno Nazi, el Ministerio de Educación	El Ministro de Educación Bernhard Rust, el especialista del Partido en universidades, Ernst Kriek, el Ministro del Interior, Wilhelm Frick, Hitler, el director de la Historia Alemana Walter Frank, Heidegger

Etapas: La Dictadura en España (1936-1975/77)

Acontecimientos históricos: Golpe de Estado del 36, Guerra Civil, dictadura fascista, movilización contra la dictadura.

MISIONES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS	CONTROLADORES	PROMOTORES
Favorecer la reproducción de la dictadura fascista	-La enseñanza de conocimientos escolástico-falangistas -La censura rígida de los conocimientos alternativos y la represión de las actividades democratizadoras	Controlar represivamente la universidad	El Estado y la policía fascista	El gobierno dictatorial
Democratizar la sociedad (democracia socialista y democracia liberal)	-La difusión de conocimientos democratizadores y transformadores prohibidos -La movilización universitaria	Democratizar la universidad (libertad, autonomía, participación estudiantil...)	Estudiantes y profesores	Los movimientos universitarios (SDEU, Aranguren, Sacristán...)

Etapas: La Revolución Rusa y la Unión Soviética (1905-1953)

Acontecimientos históricos: Revolución rusa, leninismo, estalinismo, inicio de la Guerra Fría.

MISIONES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS	CONTROLADORES	PROMOTORES
Derribar el zarismo y construir el socialismo democrático	La unión de la teoría y la práctica	Unir a los universitarios con las masas	Estudiantes revolucionarios (el <i>studenchestvo</i>)	Estudiantes revolucionarios (el <i>studenchestvo</i>)
Conformar una vanguardia intelectual al servicio del programa bolchevique, del Estado, de la industrialización y de la adaptación de la conciencia de las masas a estos procesos	-La imposición de los conocimientos científicos, técnicos y sociales decididos por el Partido Comunista -La censura de algunos saberes burgueses	-Crear un sistema universitario estatal -Asegurar la gratuidad -Expandir la universidad a la clase obrera -Implantar prohibiciones -Expulsar a los profesores burgueses	El Estado, el Partido Comunista	El Partido Comunista (Lenin, Anna Ulyanova, Bujarin, Preobrazhenski)
Construir el socialismo democrático desde la base	La incentivación de la imaginación, los intereses y visiones propias de los alumnos	-Asegurar la libertad académica -Impulsar la cooperación -Mantener el escepticismo científico	Las asociaciones de trabajadores autogestionarias	Nadezhda Krúpskaya, Shul'gin, Bogdanov, el primer Lunacharski; B. Russell, D.W. Black, E. Goldman, R. Luxemburgo
Contribuir a la reproducción del Partido y de su dictadura de Estado, al desarrollo económico-industrial, a la victoria en la Guerra Fría y a adaptar la población a estos procesos	-La elaboración de propaganda patriótica pro-soviética para consumo interno y externo -El desarrollo de conocimientos, técnica y económicamente rentables -La censura de algunas perspectivas burguesas	-Crear un sistema universitario estatal -Aumentar la financiación -Incrementar los salarios -Favorecer la gratuidad -Expandir la universidad a la clase obrera -Impulsar la ciencia -Prohibir algunos saberes burgueses -Legalizar algunos saberes burgueses	El Estado, el Partido Comunista	Stalin

Etapas: El periodo del pacto entre capital y trabajo (1945-1970)

Acontecimientos históricos: Pacto entre capital y trabajo, socialdemocracia, Estado del Bienestar, auge de las clases medias, crecimiento económico, expansión sin precedentes de los sistemas universitarios europeos y estadounidense.

MISIONES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS	CONTROLADORES	PROMOTORES
Avanzar en el entendimiento internacional, el bienestar general, la supervivencia y los derechos humanos	-La promoción del pleno desarrollo de la personalidad humana -La investigación y enseñanza orientadas a la resolución de problemas en torno a 1) paz y gestión de los asuntos públicos y 2) medio ambiente y desarrollo	-Cooperar internacionalmente -Democratizar el acceso a la educación -Fundar la Universidad de Naciones Unidas -Asegurar la libertad y autonomía académica -Desarrollar un sistema de instituciones académicas y no una organización intergubernamental	Naciones Unidas y todos los participantes	UNESCO, ONU, U. Thant.
Contribuir a que una élite intelectual promueva la conciencia de la época (frente al totalitarismo y los condicionamientos sociales)	-La búsqueda de la verdad -La impresión de los rasgos correspondientes a un determinado ideal histórico (democrático-representativo y libertad individual)	-Reconvertir a la universidad en centro de vida espiritual -Asegurar la libertad académica y de comunicación entre las élites intelectuales al margen de las convenciones	La aristocracia intelectual	
				Jaspers
Elevar el nivel cultural del conjunto de la nación, unir a los ciudadanos y, de modo secundario, facilitar el trabajo en empleos apropiados	La difusión de la cultura general y, de modo complementario, formar para las profesiones (asegurar la igualdad de oportunidades de desarrollo de las aptitudes individuales)	Democratizar la educación (financiación pública, gratuidad, becas, salarios para estudiantes, nuevos centros, apertura a nuevos grupos)	El Estado progresista	El gobierno del Consejo Nacional de la Resistencia (Plan Langevin-Wallon)
Contribuir a la rebelión contra las estructuras sociales jerárquicas y autoritarias	La unión de reflexión y acción	Transformar democráticamente la universidad y unirla con la clase obrera	Estudiantes y profesores	Internationale Situationniste, Guérin
				Estudiantes de Mayo del 68

Fortalecer la democracia, la libertad personal y la justicia social	El desarrollo de las capacidades naturales de un elevado número de alumnos	-Expandir el acceso a la universidad -Asegurar la libertad de pensamiento	El Estado progresista	G.I. Bill, President's Commission on Higher Education, Conant
Formar una ciudadanía disciplinada y responsable que reproduzca la democracia	La búsqueda de la verdad por sí misma y el cuestionamiento crítico entre las élites intelectuales	-Establecer un sistema universitario de élites -Asegurar la libertad de pensamiento y el diálogo permanente	Las élites intelectuales	Hutchins
Contribuir al desarrollo de la industria del conocimiento y fortalecer la salud económica, militar y política de la nación	La provisión de una variedad de servicios	Profundizar en la multiversidad		S.d. (Identificada por C. Kerr)
Favorecer el dominio sobre la naturaleza y las personas	-El desarrollo de una educación anti-progresista, cristiana y creacionista que contrarreste la influencia de las corrientes transformadoras		Las fuerzas conservadoras y teológicas	Teólogos conservadores (Rushdoony, Opitz)
Contribuir a la liberación humana	El desarrollo de vínculos entre la teoría y la práctica liberadora	Democratización institucional de la universidad	Estudiantes y profesores	Movimientos transformadores de los 60
Oponerse al imperialismo, al racismo y al capitalismo y contribuir a la felicidad humana	El análisis de las condiciones económicas y políticas y la propuesta de alternativas	Impulsar el activismo (Boicotear los programas de la ROTC, encierros, ocupaciones, manifestaciones)	Los estudiantes activistas	Estudiantes activistas (... Rudd), profesores revolucionarios (Marcuse)
Contribuir a la liberación de la humanidad	La unión de la teoría y la práctica	Crear una organización revolucionaria permanente para la solidaridad con los movimientos de liberación nacional en las colonias y con las organizaciones obreras en los países ricos	Una organización revolucionaria permanente	Mandel
Contribuir a analizar, criticar y transformar colectivamente	-La reconceptualización de la naturaleza de la	-Reconfigurar los programas -Mejorar la interacción entre estudiantes y	La comunidad académica	

la cultura y la estructura social en una dirección más justa	investigación - La reconceptualización del concepto de objetividad -El desarrollo de vínculos entre teoría y práctica -El impulso a la realización intelectual y creativa de los alumnos y profesores	profesores		Zinn, Chomsky
Contribuir a restablecer la armonía con la Madre Tierra, preservar las tradiciones y modos de vida propios, tejer la unidad entre los pueblos y luchar por la libertad, la justicia y la igualdad	El desarrollo de un conocimiento teórico-práctico respetuoso con la naturaleza	Crear centros de estudios nativo-americanos	Los pueblos nativo-americanos	Los pueblos nativo-americanos
Reducir el activismo por el cambio social y a fortalecer el apoyo al Estado	-La difusión de propaganda pro-Estatal -La realización de trabajos de inteligencia -La exclusión de las visiones de cambio social	-Limitar la libertad académica -Controlar y provocar disrupciones en los movimientos universitarios democratizadores	El Estado, el gobierno	La CIA, el FBI, Nixon, Reagan
Contribuir a lograr la independencia nacional frente a la Unión Soviética y construir el socialismo democrático	La libre búsqueda de la verdad y la aplicación del análisis marxista original	La unión de la universidad con las masas	Estudiantes y profesores revolucionarios	Los profesores y estudiantes revolucionarios anti-soviéticos (Lange, Gömöri...)

Etapas: La globalización (1970-)

Acontecimientos históricos: Globalización del sistema-mundo, revolución tecnológica, expansión de las industrias inmateriales, fin del pacto capital-trabajo, crisis del Estado del Bienestar, estancamiento económico, caos sistémico, convergencia y globalización de los sistemas universitarios europeos.

MISIONES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS	CONTROLADORES	PROMOTORES
Limitar la democracia y promover la reproducción del sistema de libre empresa estadounidense	La intensificación del adoctrinamiento a favor del sistema de libre empresa	-Incorporar la educación superior al mercado -Limitar el acceso de los trabajadores	El Estado, las empresas	Freeman, Powell, Trilateral Commission, Friedman, Reagan
Ser de utilidad para las grandes empresas europeas	La enseñanza y la investigación de conocimientos útiles para las grandes empresa	Adaptar las universidades a las necesidades de las grandes empresas (aumentar la inversión privada, influencia empresarial sobre los programas, aumentar las tasas)	Unión Europea, Estados Miembros, el sector empresarial	Mesa Europea de Industrialistas, Comisión Europea, Organización Mundial del Comercio, The National Committee of Inquiry into Higher Education (UK)
Desarrollar la Unión Europea como sociedad del conocimiento competitiva y cohesionada en el contexto de la globalización	-La innovación en la enseñanza-aprendizaje y la investigación, entendida como el desarrollo de valores materiales e inmateriales que puedan transferirse al mercado	-Avanzar la convergencia y homologación de los sistemas educativos europeos -Aumentar la internacionalización y movilidad -Mejorar la competitividad -Mejorar la eficiencia -Implantar nuevos métodos docentes -Instaurar la formación continua -Digitalizar los procesos -Desarrollar modelos de financiación mixta	Unión Europea, Estados Miembros, el sector privado	Unión Europea y Estados Miembros

CAPÍTULO 12: CONCLUSIONES

En estas conclusiones se presentan criterios sociohistóricos que permitan comprender la aparición, la vigencia y las rupturas que se identifican en el repertorio de misiones de la universidad. En primer lugar, se proporciona un análisis de las relaciones de ajuste y desajuste entre las misiones y las universidades a partir de la perspectiva de la *mediación social* (Martín Serrano, 2004, 2007, 2008). En segundo lugar, se explican una serie de tipologías que han sido aplicadas a las distintas misiones universitarias, de acuerdo a su relación con una variedad de dimensiones sociales. El análisis se plasma seguidamente en una serie de tablas. En el tercer sub-epígrafe, se presenta una síntesis de la investigación que presta atención a la relación de las misiones con el contexto social, así como a las relaciones de complementariedad y contraposición entre las misiones, que generan la aparición de nuevas misiones, su cambio y abandono. Por último, se observan las continuidades y cambios en las misiones humanizadoras y las misiones deshumanizadoras, además de sus vínculos con las tipologías. Se observa el desarrollo de estas misiones hasta el presente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que permite pensar nuevas misiones que tomen en cuenta la historia para construir el futuro.

12.1. Relaciones de ajuste y desajuste

Se observa que los patrones de cambio y continuidad en las misiones responden a procesos más amplios de transformación y reproducción social en los que se espera que las universidades intervengan. En este sentido, las misiones universitarias son *socialmente producidas*. Las universidades reciben, en cada periodo, misiones oficiales que tienden a *ajustarse* a las demandas de la sociedad vigente. Se considera que las misiones están ajustadas al sistema social y son coherentes respecto a su reproducción cuando a) promueven la adaptación de las conciencias, que guían la acción social, a los cambios y continuidades que tienen lugar en la sociedad; y/o b) contribuyen de manera importante al sistema productivo, generando productos materiales y beneficios económicos. Por ejemplo, las distintas autoridades feudales de la Edad Media implementan misiones orientadas a reproducir su respectivo poder en la lucha por la existencia. Hoy, la globalización está influyendo en las universidades para que adapten sus misiones a las transformaciones que el sistema prioriza para su reproducción. Con esta adaptación, se espera que las universidades preparen a los graduados en las nuevas competencias cognitivas que demanda el mercado de trabajo y el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento, así como que impulsen la innovación tecnológica con aplicabilidad en el mercado.

Al mismo tiempo, se constata que el sistema universitario puede entenderse como un sistema con una *autonomía relativa* respecto al sistema social. Tienen unos componentes, una organización y un funcionamiento propios y diferenciados que les permite realizar cambios internos, si bien también se influyen mutuamente. Los principios de autonomía universitaria y libertad académica son los instrumentos

principales de las universidades para ejercer su independencia y establecer sus propias misiones. Por ejemplo, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) afirmó en la España represiva de finales del siglo XIX la libertad de cátedra y la inviolabilidad de la ciencia para impulsar el progreso humano y civilizatorio.

Esta interdependencia entre sistemas permite que se desarrollen una variedad de misiones, que pueden ser *complementarias* o *contrapuestas* entre sí, ya sean referidas a una misma etapa histórica o a distintos periodos. Por ejemplo, la misión medieval de servicio al papado, se complementa con la propuesta de que las universidades velen por la subordinación de la razón a la fe. No obstante, la misión propuesta por los socialistas cristianos durante la industrialización se contrapone a las misiones positivistas, que excluyen la religión y los valores cooperativos. El proceso de avance de las distintas misiones que permite que algunas de ellas se conviertan en *dominantes* (pueden contar o no con el consenso) y/o *hegemónicas* (cuentan con el consenso) va unido a las *relaciones de poder* que se desarrollen, es decir, a los patrones de dominación, dependencia y resistencia derivados de las desigualdades estructurales. Son habituales las *asimetrías* en los equilibrios de poder, permitiendo que la capacidad de las clases dominantes de influir en las universidades exceda las posibilidades de implementar misiones contrapuestas en la práctica. Por ejemplo, el industrialismo (positivismo) que apoya el proyecto de reforma social de la burguesía industrial prevalece frente a las propuestas de apropiación socialista del conocimiento y los nuevos medios de producción.

La configuración concreta de todas estas relaciones de interdependencia pautan los procesos de aparición, continuidad, cambio y desaparición de misiones universitarias.

Las diferentes relaciones que se desarrollen también pueden generar *desajustes* respecto a la misión oficial y el estado de la sociedad. Esto tiene lugar cuando de las transformaciones en los sistemas se deriva una situación en la que las misiones no responden a las determinaciones del sistema social para lograr su reproducción (innovaciones tecnológicas, demandas económicas, control político, etc.). Por ejemplo, la ya mencionada ILE impulsó una misión alternativa dirigida a generar transformaciones educativas y sociales en el contexto de la Restauración monárquica.

Estos desajustes pueden referirse a una *contradicción*, cuando las misiones ejercen una presión intensa y prolongada en una dirección opuesta e incompatible respecto a las constricciones que surgen del cambio social. Tal es el caso de las misiones humanistas orientadas a dejar atrás la Edad Media o las misiones de promoción de la democracia en los regímenes dictatoriales.

Los desajustes también pueden referirse a situaciones *asincrónicas*, que, en ocasiones, pueden ser contradictorias, pero no siempre. Las asincronías tienen lugar cuando el cambio de las misiones no tiene correspondencia temporal con el cambio de la sociedad. Según Johan Galtung (1985), las disciplinas académicas tienden a estar

desfasadas respecto al cambio social y los grupos de poder dominantes, y luego, permanecen en el tiempo, incluso cuando se ha reducido la importancia del grupo concreto que ha impulsado su desarrollo. El aspecto más destacable de los desfases temporales de la misión que se han encontrado en esta tesis es que se producen *retrasos* en las misiones en relación al cambio cultural (y no sólo material) en la sociedad. Por ejemplo, el humanismo y la ciencia mecánica y experimental nacen fuera de las universidades y se incorporan a sus misiones solo después de un conflicto prolongado. Las asincronías pueden aparecer en la historia no sólo como rezagos, sino también cuando las misiones universitarias *se adelantan a su tiempo*. Por ejemplo, el wyclifismo logra que la Universidad de Oxford impulse la ruptura religiosa con el catolicismo en el siglo XIV; un objetivo que se consigue casi dos siglos después con la Reforma Protestante.

Las distintas relaciones de afectaciones mutuas también han llevado lógicamente a que existan algunas *brechas geográficas*, especialmente entre España, que incorpora tardíamente varias misiones, y los países europeos más desarrollados y los Estados Unidos donde se inician.

La mayoría de las contradicciones y asincronías que han tenido lugar a lo largo de la historia entre el funcionamiento de la sociedad y los modelos mediadores suelen resolverse con una *transformación funcional* en uno de los dos sistemas o en ambos (Vid. Martín Serrano, 2007). Se producen reajustes *en* los sistemas, pero no se cambia *de* sistema (Vid. Wallerstein, 2011). Puede darse cuando el sistema universitario incorpora innovaciones que le permiten atender a las necesidades intelectuales y/o económicas del sistema social. Por ejemplo, cuando la construcción prospectiva de una sociedad del conocimiento, en el marco de la globalización, impulsa determinadas reformas universitarias a través del Espacio Europeo de Educación Superior que le permitan vincularse exitosamente con dicha sociedad. También puede suceder que las misiones oposicionales contribuyan a que la sociedad incorpore algunos cambios, como ocurre con el efecto civilizador que surte de las movilizaciones universitarias de los 1960s y 1970s, favoreciendo una apertura de las mentalidades y la inclusión social de grupos sociales previamente marginados de la vida pública.

En menos ocasiones, se produce una *transformación dialéctica*, cuando se *supera* un sistema dado, es decir, cuando se cambia *de* un sistema a otro distinto. La transformación dialéctica de las misiones de la universidad tiene lugar en relación a los cambios sociohistóricos. Se han identificado siete misiones hegemónicas diferentes correspondientes a distintos periodos: 1. La misión medieval de servicio a los poderes seculares y religiosos en el contexto del sistema feudal tardío. 2. La misión humanizadora promovida por la Ilustración en el capitalismo agrario. 3. La misión del despotismo ilustrado vinculada a la dirección de la sociedad por parte de una minoría intelectual y a la construcción de un Estado-nación autoritario. 4. La misión industrialista promovida por el positivismo y otras corrientes que impulsan la reforma del capitalismo hacia un modelo industrial y el desarrollo del Estado-nación autoritario. 5. La misión totalitaria impuesta por el fascismo, el nazismo y la Unión Soviética de

subordinación a los objetivos económicos y de control social absoluto fijados por los respectivos regímenes. 6. La misión de democratización impulsada en el periodo del pacto social entre capital y trabajo. 7. La misión globalizadora, vinculada al desarrollo de una sociedad del conocimiento cohesionada y competitiva a escala mundial. Si bien estas misiones pueden tener algunos elementos en común, la contribución que proponen realizar a la sociedad es cualitativamente distinta. Todas ellas gozan de un importante grado de hegemonía en sus respectivos periodos (aunque en las dictaduras en menor medida, especialmente en sus últimas décadas), que tiende a deteriorarse y ser antagonizada por nuevas misiones, especialmente por aquellas que construirán una nueva hegemonía.

12.2. Clasificación de las misiones en tipologías

En primer lugar, se describen las tipologías que se han aplicado y se señalan las fuentes que sirven de base para la definición de las tipologías. En segundo lugar, se presenta la clasificación de las misiones en una serie de tablas correspondientes a los distintos periodos.

Relación con el cambio social

Vid. Wallerstein (2001).

-Reaccionaria: Retroceder a un estadio social anterior, ya sea con un cambio *de* un sistema a otro sistema previo o con un cambio *en* el sistema que permite volver a una fase previa dentro del mismo.

-Conservadora: Ralentizar el cambio para mantener la sociedad en su estado presente.

-Reformista: Gestionar el cambio *en* el sistema y no *de* sistema.

-Revolucionaria: Acelerar el cambio *de* un sistema a otro distinto.

Relación con la libertad de la sociedad

Vid. Navarro (2001); Tortosa (2012).

-Totalitaria o absolutista: El ejercicio del poder por parte de la clase dominante para suprimir la libertad, imponiendo el control pleno de la sociedad e invadiendo todas las esferas del ser humano.

-Autoritaria o despótica: El ejercicio del poder por parte de la clase dominante para limitar la libertad, imponiendo su voluntad sin participación de la sociedad. El grado de control social es inferior al del totalitarismo.

-Democrática: El ejercicio del poder por parte de la ciudadanía para aumentar la libertad, estableciendo mecanismos representativos, pluralistas, participativos, deliberativos y/o directos, que permitan implantar su voluntad. La democracia se entiende en su acepción original de poder (*krátos*) del pueblo (*dēmos*) y en la versión elaborada de Abraham Lincoln como gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Estrictamente, incluye la igualdad socioeconómica y se basa en la soberanía popular y el Estado de Derecho.

-Libertaria: El ejercicio de la libertad mediante la asociación voluntaria y la democracia directa de la población que permita sustituir al Estado y la propiedad privada de los medios de producción. Mediante instituciones cooperativas se promueve la solidaridad que avanza el proceso de liberación humana respecto a las diferentes estructuras autoritarias que en cada periodo histórico puedan oprimir las capacidades de la naturaleza humana.

-Materialismo histórico: La transformación de las relaciones sociales de producción por parte de la clase trabajadora. Implica la reapropiación de los medios de producción de los que está desposeída. El objetivo que se persigue es superar la división social y técnica del trabajo, dando paso a la libertad de realizar trabajo creativo.

Relación con la naturaleza

Vid. Martín Serrano ([1977] 2008).

-Conflictiva: El ser humano y la naturaleza se perciben en dos planos distintos y en oposición.

-Armónica: El ser humano y la naturaleza se perciben en un mismo plano y en alianza.

Relación con la humanización

Vid. Martín Serrano (2007).

-Humanizadora: Aplicación de los conocimientos y de las tecnologías, orientado a ir liberando a todas las personas de la opresión de las necesidades materiales, culturales y de las otras personas. Uso social del desarrollo científico y tecnológico, para reorganizar las relaciones sociales, en base a las capacidades creativas y los valores altruistas que posee la naturaleza humana. Se refiere al *saber*, al *hacer saber* y al *saber hacer*.

-Deshumanizadora: Aplicación de los conocimientos y de las tecnologías, orientado a reproducir la explotación y el control social de las personas en sociedades que supeditan la satisfacción de las necesidades materiales e inmateriales de las personas a su explotación económica y el dominio político. Uso social del desarrollo

científico y tecnológico, que impulsa las capacidades destructivas y los valores egoístas que posee la naturaleza humana Se refiere al *hacer hacer*.

Relación con la religión

-Religiosa: En dependencia de los dogmas, creencias y prácticas de una confesión relativas a una divinidad.

-Laica: Civil; Independiente de toda confesión religiosa.

Relación con la autonomía del pensamiento

Vid. Russell ([1957] 2008).

-Adoctrinamiento: Inculcar determinados valores e ideas que son incuestionables (principio de la verdad absoluta) y, por tanto, censurar las opiniones diferentes para limitar externamente la discusión y la autonomía, las cuales podrían conducir a conclusiones erróneas. Se basa en el prejuicio irracional que lleva al fanatismo.

-Libertad de Pensamiento: Dar a conocer valores e ideas distintas y contrapuestas que siempre están sujetas a la duda (principio de falibilidad del conocimiento) y, por tanto, promover la discusión libre de influencias externas y proporcionar las herramientas para el desarrollo de la capacidad de sopesar argumentos, tener autonomía y una mente abierta, lo que contribuye a mejorar el conocimiento. Se basa en la razón que lleva a la humanización.

Relación con la división social

-Clases Dominantes: Beneficia a las clases o los grupos sociales que en las relaciones de poder ocupan una posición preponderante/dominante.

-Clases Dependientes (CDp): Beneficia a las clases o los grupos sociales que en las relaciones de poder ocupan una posición dependiente/subordinada.

Relación con la organización social

-Instituciones: Beneficia a las instituciones. Propone la adaptación de la sociedad civil al orden institucional.

-Sociedad Civil: Beneficia a la sociedad civil. Propone la adaptación de las instituciones a las necesidades y demandas de la sociedad civil.

LA EDAD MEDIA / EUROPA

MISIONES	DIMENSIONES										
	Cambio social		Libertad social	Naturaleza		Humanización	Religión		Autonomía del pensamiento	División social	Organización social
	Conservadora	Reformista	Totalitaria	Armónica	Conflictiva	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Clases Dominantes	Instituciones
Servir a alguno de los altos estamentos	•		•			•	•	•	•	•	•
Servir al sacro imperio romano germánico	•		•			•	•	•	•	•	•
Servir a la monarquía	•		•			•	•	•	•	•	•
Servir al papado y a la jerarquía eclesiástica	•		•			•	•		•	•	•
Subordinar la razón a la fe	•		•			•	•		•	•	•
Evitar que se violen los principios de la naturaleza establecidos por Dios	•		•	•	•	•	•		•	•	•
Contribuir al desarrollo político y comercial de las ciudades		•					•	•			

LA TEMPRANA EDAD MODERNA / EUROPA I

MISIONES	DIMENSIONES																
	Cambio social			Libertad social			Naturaleza	Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Reaccionaria	Conservadora	Reformista	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Armónica	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases dominantes	Clases dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Promover el humanismo renacentista		•	•				•	•		•	•		•		•		•
Frenar el avance del humanismo renacentista		•		•					•	•		•		•		•	
Promover la Reforma Protestante		•	•		•	•	•	•	•	•		•	•	•		•	
Promover la Contrarreforma Católica	•			•					•	•		•		•		•	
Contribuir a las buenas relaciones económicas con países protestantes		•								•			•	•		•	
Contribuir a la tolerancia religiosa			•		•			•		•			•				•

LA TEMPRANA EDAD MODERNA / EUROPA II

MISIONES	DIMENSIONES																
	Cambio social		Libertad social			Naturaleza		Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Conservadora	Revolucionaria	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Armónica	Conflictiva	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Ejercer un control armónico de la naturaleza para mejorar la vida humana		•		•	•	•		•			•		•				•
Mantener la fe y la visión del mundo religiosa	•		•			•	•		•	•		•		•		•	
Establecer una visión de la naturaleza de la que se deriva la idea de que los humanos no son capaces de conocerla y dominarla completamente						•		•			•		•				•
Servir a los Estados religiosos y a sus élites seculares y religiosas	•		•						•	•	•	•		•		•	

LA ILUSTRACIÓN / ALEMANIA

MISIONES	DIMENSIONES																	
	Cambio social			Libertad social			Naturaleza		Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Reaccionaria	Reformista	Revolucionaria	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Armónica	Conflictiva	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Crear una sociedad mejor conforme a la idea de humanización			•			•	•		•			•		•		•		•
La humanización de la sociedad (libertad, cooperación, igualdad) en armonía con la naturaleza			•			•	•		•			•		•		•		•
La creación de un Estado-nación autoritario y nacionalista		•			•					•			•		•		•	
Frenar la Ilustración y el liberalismo	•			•						•	•	•	•		•		•	

LA ILUSTRACIÓN / FRANCIA

MISIONES	DIMENSIONES																
	Cambio social			Libertad social			Naturaleza	Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Reaccionaria	Reformista	Revolucionaria	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Armónica	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
El desarrollo de la humanización, su felicidad, su igualdad y su libertad			•			•	•	•			•		•		•		•
Servir al emperador, a la monarquía imperial, al Estado, a la patria, a la religión católica y la industria		•			•				•	•	•			•		•	
Frenar la Ilustración, el liberalismo y la modernización	•			•					•	•	•	•		•		•	

LA ILUSTRACIÓN / INGLATERRA

MISIONES	DIMENSIONES														
	Cambio social		Libertad social		Humanización		Religión	Autonomía del pensamiento		División social		Organización social			
	Conservadora	Reformista	Revolucionaria	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Humanizadora	Deshumanizadora	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Facilitar que las naciones sean gobernadas conforme a la opinión de sus ciudadanos y crear un mejor modo de existencia social			•			•	•		•		•		•		•
Facilitar que los <i>gentlemen</i> desarrollen su felicidad, sirvan al Estado y dirijan las opiniones del pueblo		•			•			•	•	•	•	•		•	
Favorecer que las clases dirigentes despóticas puedan gobernar sobre la mayoría	•			•	•			•		•		•		•	

LA ILUSTRACIÓN / ESTADOS UNIDOS

MISIONES	DIMENSIONES													
	Cambio social		Libertad social		Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Reformista	Revolucionaria	Autoritaria	Democrática	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Asegurar la libertad / igualdad y prevenir la tiranía		•		•	•			•		•		•		•
Favorecer que los líderes puedan liderar el país y asegurar la reproducción de la República	•		•			•		•	•		•		•	
Servir al gobierno, al Estado y a la república autoritarias	•		•			•	•	•	•		•		•	

LA ILUSTRACIÓN / ESPAÑA

MISIONES	DIMENSIONES									
	Cambio social		Libertad social		Humanización	Religión		Autonomía del pensamiento	División social	Organización social
	Conservadora	Reformista	Totalitaria	Autoritaria	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Clases Dominantes	Instituciones
Mantener la monarquía absolutista y el poder de la iglesia católica	•		•		•	•	•	•	•	•
Servir al Estado monárquico despótico-ilustrado		•		•	•	•	•	•	•	•

LA INDUSTRIALIZACIÓN / FRANCIA

MISIONES	DIMENSIONES										
	Cambio social		Libertad social		Humanización		Autonomía del pensamiento	División social		Organización social	
	Reformista	Revolucionaria	Autoritaria	Democrática	Humanizadora	Deshumanizadora	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Construir un sistema industrial socialista administrado por las élites	•	•	•		•	•		•	•	•	•
Contribuir a la liberación las pasiones naturales que conducirá a un sistema agrícola-industrial socialista		•		•	•		•		•		•

LA INDUSTRIALIZACIÓN / EUROPA I

MISIONES	DIMENSIONES								
	Cambio social	Libertad social		Naturaleza	Humanización	Religión	Autonomía del pensamiento	División social	Organización social
	Revolucionaria	Libertaria	Materialismo Histórico	Armónica	Humanizadora	Laica	Libertad de Pensamiento	Clases Dependientes	Sociedad Civil
Contribuir a la liberación de los instintos humanos de solidaridad y libertad, para sobreponerse a las carencias intelectuales y materiales y organizar la sociedad a partir de la libre asociación de los trabajadores	•	•		•	•	•	•	•	•
La transformación revolucionaria de las ideas y de las condiciones materiales, para el desarrollo pleno del potencial del ser humano y la construcción de una sociedad comunista	•		•		•	•	•	•	•

LA INDUSTRIALIZACIÓN / EUROPA

MISIONES	DIMENSIONES															
	Cambio social			Libertad social		Naturaleza	Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Conservadora	Reformista	Revolucionaria	Autoritaria	Democrática	Conflictiva	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Crear una sociedad basada en el socialismo cristiano (Inglaterra)			•		•		•		•	•		•		•		•
Facilitar la subordinación del conocimiento y de las personas al capitalismo industrial (Francia)		•		•		•		•		•	•		•		•	
Contribuir a la felicidad, a la colaboración y al desarrollo de la humanización (Bélgica)		•			•		•		•	•		•		•		•
Formar al gentleman católico como líder social (Irlanda)	•			•				•	•		•		•		•	

LA INDUSTRIALIZACIÓN / ESTADOS UNIDOS

MISIONES	DIMENSIONES												
	Cambio social	Libertad social		Naturaleza		Humanización		Religión	Autonomía del pensamiento	División social		Organización social	
	Reformista	Autoritaria	Democrática	Armónica	Conflictiva	Humanizadora	Deshumanizadora	Laica	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Contribuir a la humanización y la igualdad	•		•	•	•	•		•	•		•		•
Contribuir a la adaptación de la clase trabajadora al sistema industrial y al crecimiento económico-industrial	•	•			•		•	•		•		•	

LA INDUSTRIALIZACIÓN / ESPAÑA I

MISIONES	DIMENSIONES																
	Cambio social				Libertad social			Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Reaccionaria	Conservadora	Reformista	Revolucionaria	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Afianzar la monarquía constitucionalista y mejorar la vida humana			•			•	•	•		•	•		•	•	•	•	•
Contribuir a la Restauración y la reproducción del absolutismo monárquico y del poder de la iglesia	•				•				•	•	•	•		•		•	
Mantener el poder de la monarquía y la iglesia		•			•				•	•	•	•		•		•	
Contribuir al constitucionalismo limitado			•			•	•			•	•	•		•		•	
Promover el constitucionalismo, el liberalismo progresista y la civilización			•	•			•	•			•		•		•	•	

LA INDUSTRIALIZACIÓN / ESPAÑA II

MISIONES	DIMENSIONES															
	Cambio social			Libertad social			Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Reaccionaria	Reformista	Revolucionaria	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Afianzar el liberalismo y el progreso de toda la sociedad		•	•			•	•					•		•		•
Contribuir al desarrollo social progresista		•				•	•					•		•		•
Servir a la monarquía y a la iglesia	•			•	•			•	•		•		•		•	
Contribuir al progreso civilizatorio y a la liberación humana			•			•	•			•		•		•		•

PERIODO DE ANTAGONISMOS POR LA HEGEMONÍA (1900-1945) / EEUU I

MISIONES	DIMENSIONES														
	Cambio social		Libertad social		Naturaleza	Humanización		Religión	Autonomía del pensamiento		División social		Organización social		
	Conservadora	Revolucionaria	Autoritaria	Democrática	Libertaria	Armónica	Humanizadora	Deshumanizadora	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Contribuir al avance de la humanización y la justicia social en armonía con la naturaleza		•		•	•	•	•		•		•		•		•
Mejorar el conocimiento independientemente de las aplicaciones demandadas por la industria y la política		•					•		•		•		•		•
Contribuir a frenar los movimientos revolucionarios-democratizadores y servir a las élites económicas y políticas	•		•					•		•		•		•	
Afianzar un sistema democrático basado en una aristocracia intelectual	•		•	•							•	•			

PERIODO DE ANTAGONISMOS POR LA HEGEMONÍA (1900-1945) / EEUU II

MISIONES	DIMENSIONES												
	Cambio social	Libertad social		Naturaleza	Humanización		Religión	Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Reformista	Autoritaria	Democrática	Armónica	Humanizadora	Deshumanizadora	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Impulsar la reforma social progresista, el gobierno popular, el bienestar, la justicia social y el cuidado de la naturaleza (Wisconsin Idea)	•		•	•	•		•		•		•		•
Contribuir a que la población negra mejore sus condiciones sociales y al desarrollo del alma humana	•		•		•				•		•		•
Facilitar que una minoría pueda influir sobre la mayoría y asegurarse su conformidad	•	•				•		•		•		•	

PERIODO DE ANTAGONISMOS POR LA HEGEMONÍA (1900-1945) / EUROPA

MISIONES	DIMENSIONES														
	Cambio social			Libertad social				Humaniza- ción		Religión	Autonomía del pensamiento	División social		Organización social	
	Conservadora	Reformista	Revolucionaria	Autoritaria	Democrática	Libertaria	Materialismo histórico	Humanizadora	Deshumanizadora	Laica	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Mejorar la cultura y la conciencia del proletariado para que logre vivir las utopías			•		•	•	•	•			•		•		•
Contribuir a crear un mundo en el que haya libertad, paz, ciudadanía, entendimiento, solidaridad y creatividad			•		•			•		•	•		•		•
Evitar tener un proletariado educado sin empleo	•			•					•	•		•		•	
Facilitar la función de mandar en la sociedad y convertir al hombre medio europeo (bárbaro) en hombre culto		•		•	•					•	•	•	•		

PERIODO DE ANTAGONISMOS POR LA HEGEMONÍA (1900-1945) / ESPAÑA I

MISIONES	DIMENSIONES																
	Cambio social			Libertad social				Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Conservadora	Reformista	Revolucionaria	Totalitaria	Democrática	Libertaria	Materialismo histórico	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Contribuir al mantenimiento de la monarquía de Alfonso XIII y de la dictadura de Primo de Rivera	•			•					•	•		•		•		•	
Contribuir al progreso civilizatorio y la liberación humana		•			•			•			•		•		•		•
Contribuir a la emancipación de los trabajadores y la revolución social			•			•	•	•			•		•		•		•

PERIODO DE ANTAGONISMOS POR LA HEGEMONÍA (1900-1945) / ESPAÑA II

MISIONES	DIMENSIONES															
	Cambio social			Libertad social			Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Reaccionaria	Reformista	Revolucionaria	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Impulsar la transformación democrática y progresista de la sociedad (IIª República)		•				•	•			•		•		•		•
Frenar el progresismo y promover el falangismo	•			•	•			•	•		•		•		•	
Contribuir a la defensa de la democracia y la libertad		•				•	•				•			•		•
Contribuir a imponer el totalitarismo fascista	•			•				•	•		•			•	•	

PERIODO DE ANTAGONISMOS POR LA HEGEMONÍA (1900-1945) / LA ALEMANIA NAZI

MISIONES	DIMENSIONES					
	Cambio social	Libertad social	Humanización	Autonomía del pensamiento	División social	Organización social
	Reaccionaria	Totalitaria	Deshumanizadora	Adoctrinamiento	Clases Dominantes	Instituciones
Servir al totalitarismo Nazi	•	•	•	•	•	•

DICTADURA EN ESPAÑA (1936-1975/77)

MISIONES	DIMENSIONES														
	Cambio social			Libertad social		Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organización social	
	Reaccionaria	Reformista	Revolucionaria	Totalitaria	Democrática	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Favorecer la reproducción de la dictadura	•			•			•	•		•		•		•	
Democratizar la sociedad (democracia socialista & democracia liberal)		•	•		•	•		•	•		•		•		•

LA REVOLUCIÓN RUSA Y LA UNIÓN SOVIÉTICA (1905-1953)

MISIONES	DIMENSIONES																
	Cambio social			Libertad social			Naturaleza	Humanización		Religión	Autonomía del pensamiento		División social		Organización social		
	Conservadora	Reformista	Revolucionaria	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Libertaria	Conflictiva	Humanizadora	Deshumanizadora	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Derribar el zarismo y construir el socialismo democrático			•			•	•		•				•		•		•
Conformar una vanguardia intelectual al servicio del programa bolchevique		•		•	•			•		•	•	•		•		•	
Construir el socialismo democrático desde la base			•			•	•		•				•		•		•
Contribuir a la reproducción del Partido y de su dictadura de Estado, al desarrollo económico-industrial y a la victoria en la Guerra Fría	•	•		•				•		•	•	•		•		•	

PERIODO DEL PACTO ENTRE CAPITAL Y TRABAJO (1945-1970) / INTERNACIONAL

MISIONES	DIMENSIONES									
	Cambio social		Libertad social			Naturaleza	Humanización	Autonomía del pensamiento	División social	Organización social
	Reformista	Revolucionaria	Democrática	Libertaria	Materialismo Histórico	Armónica	Humanizadora	Libertad de Pensamiento	Clases Dependientes	Sociedad Civil
Avanzar en el entendimiento internacional, el bienestar general, la supervivencia y los derechos humanos (Internacional)	•		•			•	•	•	•	•
Contribuir a que una élite intelectual promueva la conciencia de la época (frente al totalitarismo y los condicionamientos sociales) (Alemania)	•		•				•	•		
Elevar el nivel cultural del conjunto de la nación, unir a los ciudadanos y, de modo secundario, facilitar el trabajo en empleos apropiados (Francia)	•		•				•			
Contribuir a la rebelión contra las estructuras sociales jerárquicas y autoritarias (Francia, Mayo 68)		•	•	•			•	•	•	•
Contribuir a lograr la independencia nacional frente a la Unión Soviética y construir el socialismo democrático (Polonia, Hungría, Checoslovaquia)		•	•		•		•	•	•	•

EL PERIODO DEL PACTO ENTRE CAPITAL Y TRABAJO (1945-1970) / EEUU I

MISIONES	DIMENSIONES																
	Cambio social			Libertad social			Naturaleza	Humanización		Religión		Autonomía del pensamiento		División social		Organiza- ción social	
	Reaccionaria	Conservadora	Reformista	Totalitaria	Autoritaria	Democrática	Conflictiva	Humanizadora	Deshumanizadora	Religiosa	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Fortalecer la democracia, la libertad personal y la justicia social			•			•		•			•		•		•		•
Formar una ciudadanía disciplinada y responsable que reproduzca la democracia		•			•	•					•		•				
Contribuir al desarrollo de la industria del conocimiento y fortalecer la salud económica, militar y política de la nación			•		•				•		•			•		•	
Favorecer el dominio sobre la naturaleza y las personas	•			•			•		•	•		•		•		•	

EL PERIODO DEL PACTO ENTRE CAPITAL Y TRABAJO (1945-1970) / EEUU II

MISIONES	DIMENSIONES																
	Cambio social			Libertad social			Naturaleza	Humanización		Religión	Autonomía del pensamiento		División social		Organiza- ción social		
	Reaccionaria	Conservadora	Revolucionaria	Autoritaria	Democrática	Libertaria	Materialismo histórico	Armónica	Humanizadora	Deshumanizadora	Laica	Adoctrinamiento	Libertad de Pensamiento	Clases Dominantes	Clases Dependientes	Instituciones	Sociedad Civil
Contribuir a la liberación humana			•		•	•	•		•				•		•		•
Oponerse al imperialismo, al racismo y al capitalismo y contribuir a la felicidad humana			•		•	•	•		•		•		•		•		•
Contribuir a la liberación de la humanidad			•				•		•		•		•		•		•
Contribuir a analizar, criticar y transformar colectivamente la cultura y la estructura social en una dirección más justa			•		•	•			•		•		•		•		•
Contribuir a restablecer la armonía con la Madre Tierra, preservar las tradiciones y modos de vida propios, tejer la unidad entre los pueblos y luchar por la libertad, la justicia y la igualdad		•	•		•			•	•				•		•		•
Reducir el activismo por el cambio social y a fortalecer el apoyo al Estado	•			•						•		•		•		•	

LA GLOBALIZACIÓN / LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA Y LA UNIÓN EUROPEA

[illegible]

12.3. Análisis sociohistórico

Se presentan el recorrido histórico de las misiones y se analizan las relaciones principales en las que están envueltas. Se observan las relaciones entre las misiones de cada periodo y de distintas épocas.

La Edad Media

La institución universitaria nace en la Europa del siglo XII bajo los efectos de la recuperación de la filosofía clásica, del auge del comercio y de las luchas por el poder entre el papado, el sacro imperio romano germánico, las monarquías y algunas grandes ciudades (y comunas). Las primeras misiones que estos poderes asignan a las universidades consisten precisamente en servir a alguno de los altos estamentos y en contribuir al desarrollo político y comercial de las ciudades que albergan los centros educativos. En unos casos, las misiones de servicio a uno u otro poder están en abierta contraposición: El papado y el sacro imperio utilizan las universidades bajo su control en la batalla por el *dominum mundi*, impulsando respectivamente el derecho canónico (además de la teología) y el derecho civil, como herramientas de legitimación. En otros casos, las misiones propuestas tienen un carácter complementario. Por ejemplo, en la península ibérica es habitual que se asigne la misión de apoyar tanto a la ciudad, como a la monarquía y al papado.

Las misiones de apoyo a las autoridades religiosas y a las monarquías absolutistas seguirán presentes en los siguientes periodos, mientras que la desaparición del sacro imperio conlleva el eclipse de la misión asociada. Además, con el tiempo se ha asumido que las universidades contribuyen a la mejora de las ciudades que las hospedan, si bien no suele expresarse explícitamente como una misión.

Las misiones asignadas por los altos estamentos están ancladas en el orden feudal existente y buscan su reproducción. En cambio, la misión de desarrollo político y comercial de las ciudades se vincula con un cambio social que empieza a tomar forma durante el llamado Renacimiento del siglo XII, con el desarrollo de centros urbanos vibrantes y de la emergencia de la burguesía mercantil y agraria. El nuevo sujeto histórico encuentra un instrumento de prestigio y crecimiento profesional en las universidades, al tiempo que impulsa una formación, tanto religiosa como laica, que le permitirá afrontar los retos futuros en el Renacimiento humanista y la Reforma protestante.

Este elemento de cambio no cuestiona abiertamente, pero sí contrasta con el conocimiento predominante, impulsado especialmente por el papado. Basado en el creacionismo y el teocentrismo, el conocimiento medieval, sobre todo la teología, niega la posibilidad del cambio: Dios ha creado el universo mediante un plan perfecto que el ser humano puede conocer mediante el *bios theoretikos* (*vita contemplativa, amor sciendi*). La contemplación de la Verdad Divina permitirá a los humanos conducir su

vida y su naturaleza en concordancia con los designios de Dios (*bios praktikos*). Las personas no tienen la oportunidad de participar en la construcción de la historia ni en la modificación del mundo natural porque el universo ya ha sido perfectamente determinado por el Plan Divino. Para la criatura es legítimo conocer e imitar la obra del Creador, pero no transformarla, con lo que no hay posibilidad de innovación tecnológica, de experimentación científica, ni de cambio social. El mundo es como Dios ha dispuesto que sea y lo contrario se considera herejía contra-natura.

Las condenas y las prohibiciones se suceden por las universidades europeas, lo que da buena cuenta de la emergencia de corrientes de pensamiento alternativas. Los Goliardos configuran en el siglo XII el primer movimiento verdaderamente anti-sistémico de la Edad Media, oponiéndose al conjunto del orden feudal y a los conocimientos predominantes. Desarrollan un primer humanismo con el que compartirá muchos puntos el humanismo renacentista. Sin embargo, no desarrollan una alternativa viable y desaparecen en un siglo tras recibir severas condenas eclesiásticas. Si una de las misiones oficiales de este periodo consiste en subordinar la razón a la fe, el aristotelismo y el averroísmo proponen una filosofía natural que proporcione un conocimiento más racional de la naturaleza, produciéndose el conocido conflicto entre razón y fe. Un último gran movimiento innovador está conformado por los alquimistas y otros “magos” de los siglos XIII, XIV y XV, que propagan una mentalidad de la experimentación natural y de la creación tecnológica, lo cual enlaza con la revolución científica del siglo XVII. Por último, en el siglo XIV destaca el movimiento de John Wyclif, maestro de Oxford, que empuja a la universidad a convertirse en el motor de la ruptura religiosa, sentando las bases para la posterior Reforma protestante.

La Temprana Edad Moderna

A medida que se cierra la Edad Media se van desarrollando nuevas relaciones sociales marcadas por el auge de la burguesía y el descubrimiento europeo de América. En un momento de tránsito de un sistema social feudal al capitalismo agrario y mercantil, la universidad se convierte en un espacio de lucha entre la tradición y el cambio. Misiones contrapuestas se enfrentan:

El humanismo renacentista tarda en establecerse en las universidades debido a la oposición de los teólogos escolásticos. Los humanistas buscan métodos y conocimientos para afrontar el cambio social y poder crear las instituciones adecuadas para los nuevos tiempos. Mantienen algunos marcos cognitivos del pensamiento dominante del medievo como la creencia en Dios como creador del Universo. Sin embargo, introducen innovaciones, que expanden y modifican las propuestas racionales y humanísticas de los movimientos alternativos de la Edad Media, como que Dios ha dotado a los humanos de dignidad, libre voluntad y capacidad para forjar su destino. En cambio, las fuerzas católicas y conservadoras tratan de mantener la enseñanza de la escolástica aristotélico-tomista con el objetivo de frenar el avance social del humanismo.

Como es sabido, poco después, la división de Europa según credo religioso empuja a la mayor parte de universidades a tomar partido en la lucha dogmática entre católicos y protestantes. La misión religiosa de la Edad Media prosigue, pero dividida. Según la localización de cada universidad, tienen que cumplir con la misión de promover la Reforma protestante o la Contrarreforma católica, con la excepción de algunas universidades italianas, que promueven la tolerancia, la libertad de pensamiento religioso y las buenas relaciones económicas con países protestantes. En el siglo XVI, los principales líderes protestantes vinculan las misiones de promoción del humanismo y de la Reforma de una manera complementaria. Con el fin de las guerras religiosas, las misiones concretas de este periodo concluyen, pero siguen presentándose misiones religiosas adaptadas a los nuevos contextos sociohistóricos.

Las misiones de Reforma y Contrarreforma cumplen un papel complementario respecto a la reproducción de la fe y de la visión del mundo religiosa, en su contraposición a la misión introducida por la Revolución Científica de ejercer un control científico armónico de la naturaleza, a partir del conocimiento de sus leyes universales, para mejorar la vida humana. A diferencia del humanismo y del protestantismo que, con el tiempo, renuncian a aceptar nuevas innovaciones y llegan a traicionar sus propios principios, algunos científicos como Galileo o Newton reconocen hacia finales de sus carreras que la naturaleza no funciona de un modo mecánico y que, por tanto, la filosofía mecánica no es apropiada para el análisis. Contradicen la misión científica original, promoviendo una nueva visión de la naturaleza de la que se deriva la idea de que los humanos no son capaces de conocer sus causas profundas y dominarla con exactitud. No obstante, la orientación humanizadora de la ciencia permanece.

Por último, destaca la continuidad de una misión respecto a la Edad Media como es servir a los Estados religiosos y a sus élites seculares y religiosas, proporcionando consejo y apoyo intelectual, además de preparación para las profesiones que se demandan. Es una misión que se complementa con todas las demás que se presentan en este periodo en la medida en que los diferentes poderes sociales tratan de instrumentalizar los saberes universitarios, ya sean científicos, religiosos o humanos, para el logro de sus fines. Sin embargo, también se contraponen con las misiones científicas en un aspecto clave. Si bien algunos grupos de poder, especialmente entre la burguesía, promueven la ciencia y proponen aprovechar sus aplicaciones prácticas, la Revolución científica no dirige su misión hacia el beneficio de las clases dominantes, sino del conjunto de la humanidad.

La Ilustración

Hacia el siglo XVIII comienzan a configurarse las tres ideologías características de la modernidad, el conservadurismo, el reformismo y la revolución, como modos particulares de enfocar el cambio social. Paralelamente, empiezan a desarrollarse las ciencias sociales. Se avanza en la idea de que el conocimiento científico del mundo social permitirá actuar sobre la sociedad con el objetivo de ralentizar o evitar el cambio,

es decir el progreso, la modernización y la democratización de la sociedad; administrarlo para beneficio de las élites; o acelerarlo para crear un nuevo sistema social.

Estas transformaciones se reflejan en las misiones universitarias. El ideal ilustrado puede observarse en la aparición de una variedad de misiones en distintos países que se vinculan con la aplicación de la razón al desarrollo de una sociedad con mayor libertad, cooperación, felicidad, igualdad, democracia y armonía con la naturaleza. Son misiones complementarias en tanto que conciben la difusión de la educación y la investigación como instrumento para alcanzar la idea kantiana de humanización de la sociedad; una idea cuyos orígenes en la universidad puede rastrearse al humanismo renacentista y sus predecesores medievales. La utopía ilustrada sitúa la difusión de la educación, de la ciencia, de la cultura y de las ideas en el centro de un programa de cambio social, a partir del principio de que la naturaleza humana es aliada del proyecto de liberación social. Las instituciones formativas deben adaptarse a las características naturales del ser humano para impulsar su libre desarrollo, lo que permitirá a las personas configurar las instituciones y las estructuras sociales según sus propias necesidades materiales y culturales. La autoridad establecida es cuestionada por la aplicación de la razón a todo aquello que entre por los sentidos, al tiempo que la ética se convierte en criterio válido de la propia razón para avanzar en la humanización. El modelo ilustrado propone la formación humana en lugar de objetivos más específicos y utilitarios. La educación ha de capacitar para los distintos quehaceres humanos, incluyendo la práctica profesional, aunque no se dirija específicamente a ella: siendo útil para la vida humana, el saber ilustrado también lo es para los distintos fines legítimos que los sujetos se plantean. La educación no es instrumento de la economía o la política, sino del ser humano para su emancipación.

Esta misión, impulsada por la Revolución Francesa y materializada por Humboldt en la Universidad de Berlín, es pronto respondida con misiones autoritarias que regresan al Despotismo, no siempre Ilustrado. Napoleón reorganiza el sistema universitario para que contribuya al imperio, a la monarquía, al Estado, a la patria, a la religión católica y a la industrialización. En Alemania, Fichte pone la Universidad de Berlín al servicio de un Estado-nación autoritario y nacionalista. Poco después, los gobiernos absolutistas partidarios de la Restauración incrementan su control sobre la educación para frenar la Ilustración, el liberalismo y la modernización en toda Europa.

Un patrón similar se repite en otros países. En Inglaterra la misión propuesta por Godwin de facilitar que las naciones sean gobernadas conforme a la opinión de sus ciudadanos se contrapone a la misión que desarrolla Locke de facilitar que los *gentlemen* desarrollen su felicidad, sirvan al Estado y dirijan las opiniones del pueblo. Esta propuesta coincide con la misión de favorecer que las clases dirigentes despóticas puedan gobernar sobre la mayoría (Hobbes, Swift, Arbuthnot, Burke, Hume).

En EEUU Jefferson difunde la misión ilustrada de prevenir la tiranía y aumentar la libertad y la igualdad, con una ciudadanía educada como salvaguardia. Sin embargo, el propio líder estadounidense impulsa la idea de que la universidad se dedique a la formación de una *aristocracia natural* en los principios republicanos y patrióticos, encargada de dirigir la nación. Otros Padres Fundadores desarrollan la ideología liberal-autoritaria que impulsa el tránsito hacia el capitalismo industrial mediante la adaptación de la universidad a los principios del gobierno y del Estado.

En España la influencia de la Ilustración es tardía y más débil. En este periodo, no se identifica ninguna misión humanizadora de calado. Solamente se contraponen la reproducción de la monarquía absolutista y del poder de la iglesia católica (Felipe V, Universidad de Cervera) y el servicio al Estado monárquico despótico-ilustrado de Carlos III y Carlos IV.

La Industrialización

En este periodo se produce un desarrollo ulterior de las ideologías conservadoras, reformistas y revolucionarias, así como diversas sub-divisiones, atendiendo a su relación con el auge del capitalismo industrial.

En los inicios de la revolución industrial, los socialistas utópicos proponen la aplicación de un conocimiento científico de la sociedad a la construcción de un sistema industrial socialista. Sin embargo, hay una contraposición importante en las propuestas de diferentes pensadores. Mientras que para Saint-Simon y Owen el objetivo consiste en la adaptación de los individuos a un sistema industrial basado en la cooperación intra- e inter-clasista que esté administrado por las élites económicas e intelectuales, para Fourier el objetivo es el conocimiento y liberación de las pasiones naturales, entendiendo que impulsaría la asociación voluntaria de los trabajadores y permitiría poner fin al trabajo asalariado.

Comte profundiza en la propuesta de Saint-Simon de aplicar el conocimiento para crear un sistema industrial, aunque deja de lado la idea socialista de una sociedad fundada en la cooperación. Crea la “sociología”, ciencia que abandona el análisis del funcionamiento social basado en principios, al tiempo racionales y éticos, por un saber positivo, basado en las leyes del “progreso”, hacia la industrialización, supuestamente tan determinantes como las leyes que rigen los movimientos de la Naturaleza. Las ciencias aplicadas al cambio social abandonan la filosofía Ilustrada por el análisis de los medios y de los fines del desarrollo socioeconómico. Este conocimiento instrumental se utiliza para reformar tanto la naturaleza (ambiental y humana) como la sociedad, de acuerdo con las necesidades económicas y políticas para el desarrollo del capitalismo industrial, en el contexto de la Restauración absolutista. Según Comte, las innovaciones técnicas permiten la industrialización necesaria para expandir el modo de producción que iba a ser dominante unas décadas más tarde. Las personas habrían de transformarse, no según sus aspiraciones y deseos; sino en consonancia con las posibilidades objetivas

que permite la revolución industrial de acumular capital y el imperativo de preservar el consenso social. La organización “científica” de la sociedad desahucia “la felicidad” como objetivo del progreso y coloca en su lugar la eficiencia.

El positivismo e industrialismo anti-humanista no tarda en ser impugnado. Como se sabe, el anarquismo, el comunismo de Marx y Engels y el socialismo cristiano buscan conocimientos éticos y científicos a la vez para superar el capitalismo y construir una sociedad libre e igualitaria, incluso una sociedad sin clases.

Marx toma la idea ilustrada de transformar las mentalidades y la cultura mediante la educación y le añade la necesidad de cambiar las relaciones de producción al mismo tiempo para que dicha transformación cultural sea efectiva. Busca desarrollar una ciencia social como Comte, pero contrapuesta, puesto que se dirige a generar las condiciones materiales que permiten el ulterior desarrollo de un conocimiento liberador. Propone la unión de la teoría y la praxis para cambiar el estado de la sociedad, conociendo las posibilidades de cambio y las constricciones y, de ese modo, poder transformar tanto la estructura material de la sociedad como su superestructura cultural. Para el materialismo histórico de Marx, la innovación tecnológica, que en el capitalismo aliena a trabajadores y científicos y deja obsoletas las profesiones, puede ser un instrumento para la liberación cuando sea apropiada por estos, superando así la división social y técnica del trabajo, una transformación de las relaciones de producción destinada a que sea posible realizar y compartir trabajo creativo.

El anarquismo critica la idea de un gobierno de sabios fundado en la ciencia. En su lugar, propone la aplicación del conocimiento colectivo y cooperativo a la liberación de los instintos humanos de solidaridad y libertad que permitan organizar la sociedad a partir de la libre asociación de los trabajadores, en una línea similar a la de Fourier.

La mayor parte de movimientos revolucionarios promueven la idea de compartir el conocimiento, y no sólo de difundirlo universalmente. Los socialistas cristianos fundan *The Working Men's College* y *The Working Women's College*, universidades dirigidas a proporcionar una formación humanista, espiritual y cooperativista (no técnica), orientada al aprendizaje colectivo necesario para crear una sociedad más justa, basada en cooperativas de trabajadores.

Si bien los conflictos entre distintos movimientos obreros son notables – especialmente respecto a los métodos y al papel del Estado–, las misiones que proponen pueden ser consideradas complementarias entre sí, puesto que se vinculan con la apropiación de los medios de producción intelectual y material y están finalmente orientadas a la liberación y humanización de la sociedad. En cambio, la misión de *The Working Men's College* se contrapone con las otras en su religiosidad.

En un sentido, las misiones obreras revolucionarias dan continuidad a la misión Ilustrada, dado que buscan la realización del potencial humano de conocer y crear,

especialmente a partir de la unión de la teoría y la práctica. Sin embargo, añaden la perspectiva del análisis y transformación socialista de las relaciones de producción capitalistas, cuyo desarrollo y consecuencias aún no se habían hecho patentes en el periodo de la Ilustración. Por tanto, las misiones propuestas por los movimientos revolucionarios pueden entenderse como complementarias a las misiones ilustradas, de acuerdo con las innovaciones que el contexto sociohistórico permite realizar.

La misión ilustrada también tiene continuidad a través del reformismo democrático, plasmándose en la fundación de la Universidad Libre de Bruselas (ULB) por los krausistas. Esta misión defiende la libertad académica y la enseñanza del amor práctico a todo tipo de personas, con el propósito de avanzar en la felicidad, la colaboración y el desarrollo de la humanidad. Como queda patente, estos valores se contraponen al industrialismo y positivismo, mientras que coinciden con los principios éticos de los revolucionarios. La complementariedad entre la misión de la ULB y la de los revolucionarios puede observarse en que comparten una orientación hacia el desarrollo cooperativo de la vida humana, tal y como refleja la inclusión de krausistas, masones, socialistas y mujeres en la universidad, además del papel central que cumplen los estudiantes en instaurar la libertad académica y favorecer la contratación del profesor anarquista Elisée Reclus. Si bien el principio inviolable de la libertad académica permite la complementariedad o, al menos, la tolerancia entre las misiones krausista y revolucionarias, también cabe indicar dos diferencias fundamentales. En primer lugar, aunque rechaza el dogma religioso como principio de verdad científica, la ULB entiende que su misión coincide con los designios de Dios de amor al prójimo. En este sentido, la misión krausista coincide con la del socialismo cristiano y se contrapone con las propuestas del marxismo y del anarquismo a razón de que éstas niegan cualquier influencia divina. En segundo lugar, en la misión de la ULB no se plantea ningún vínculo con la transformación de la división social de las relaciones de producción, lo que puede interpretarse como un elemento de contraposición.

En Estados Unidos se desarrolla una línea de misiones que contienen tanto la dimensión ilustrada como la positivista. Se llevan a cabo reformas igualitaristas, como la *Morrill Act* bajo el gobierno de Lincoln, que quieren impulsar la expansión de la educación universitaria a una parte de la clase trabajadora y plantean objetivos humanizadores. Sin embargo, este impulso democratizador va acompañado del propósito de lograr que una población trabajadora, fundamentalmente agrícola, y en importante medida independiente y autogestionaria, se adapte a las nuevas condiciones generadas por el capitalismo industrial a fin de contribuir a su adecuada reproducción.

En Irlanda resurge la misión medieval asignada por las autoridades católicas e incorpora innovaciones burguesas. El Cardenal Newman propone una universidad dedicada a la enseñanza del conocimiento universal, por el valor que tiene en sí mismo con independencia de las aplicaciones prácticas. Esta enseñanza se realiza bajo la armonización subordinada de la razón con la fe, permitiendo que los componentes de la naturaleza humana orientados hacia Dios (la conciencia) ejerzan control sobre aquellos

que actúan de un modo independiente (la razón). Al mismo tiempo, esta formación centrada en los saberes que tienen valor *per se*, forma de una manera natural al gentleman católico para su vida activa y profesional. Así, podrá dirigir su conciencia y su conducta de un modo católico, además de elevar el tono intelectual de la sociedad y de influir sobre la población para lograr una mayor obediencia.

En España se observan asincronías en relación a otros países europeos y EEUU, puesto que la industrialización es escasa, no hay misiones que se vinculen con ella, ni misiones socialistas. El combate por la universidad se libra entre conservadores y reformistas, pero también en el seno del reformismo entre las corrientes democráticas/ilustradas y las autoritarias/despóticas. A lo largo del periodo, la misión de contribuir a la Restauración, al absolutismo monárquico y al poder de la iglesia se contraponen a la misión de favorecer un régimen constitucionalista limitado y, ambas, a la misión de promover el liberalismo progresista y la liberación humana, que los krausistas introducen por primera vez en España con la fundación de la Institución de Libre Enseñanza (ILE). La misión humanizadora es impulsada por una variedad de intelectuales, como Emilia Pardo Bazán, que favorecen la incorporación de la mujer a la universidad española en el último cuarto del siglo XIX.

Periodo de antagonismos por la hegemonía (1900-1945)

La Era Progresista y el *New Deal* en Estados Unidos traen un fuerte ímpetu democrático reformista y revolucionario por parte del Estado, de los trabajadores y de intelectuales públicos como John Dewey, Emma Goldman o Upton Sinclair. Estos intelectuales dan continuidad a las misiones ilustrada y socialista (especialmente de corte libertario y humanista), proponiendo que la universidad se dedique al avance de la humanidad y la justicia social, en armonía con la naturaleza. Esta misión se complementa con la propuesta de la *Wisconsin Idea* de impulsar la reforma social progresista, el gobierno popular, el bienestar, la justicia social y el cuidado de la naturaleza. Ambas se complementan con el análisis crítico realizado por Thorstein Veblen del control ejercido por los consejos de administración y del positivismo y su expansión en las universidades, así como su propuesta alternativa de centrarse en el avance del conocimiento con independencia de las convenciones sociales (empresariales) y de las aplicaciones que demanden la industria o la política. Al igual que había concluido la Revolución Científica respecto a la naturaleza, Veblen constata que el modelo mecánico que el positivismo aplica a la sociedad no puede considerarse objetivo, neutro, ni válido. En la propuesta de Veblen predomina un *bios theoretikos* aristotélico en el que subyace una confianza en la función humanizadora del conocimiento cuando funciona para mejorarse a sí mismo al margen de los intereses, métodos, normas y rituales de la cultura pecuniaria predominante. Por otro lado, puede encontrarse una contraposición importante en relación a las misiones de la *Wisconsin Idea* y las de los intelectuales revolucionarios, dado que la primera no se dirigía a facilitar el control de los medios de producción de los trabajadores. A pesar de existir muchas coincidencias en la teoría, Sinclair criticó la Universidad de Wisconsin,

paradigma de la *Idea* que lleva su nombre, señalando que, en la práctica, seguía funcionando como un centro al servicio de los intereses privilegiados y de la reproducción del sistema vigente.

En este periodo surge una nueva misión humanizadora con el desarrollo de los *Historically Black Colleges and Universities* (HBCUs), que se complementa con las anteriores. Su misión es contribuir a que la población afroamericana mejore sus condiciones sociales y, en términos más generales, al desarrollo del alma humana. Los primeros HBCUs se fundaron en el siglo XIX y en la actualidad existen más de 100 centros.

Las misiones humanizadoras antagonizan con las propuestas complementarias de conservadores y reformistas autoritarios. Las élites estatales y empresariales conservadoras tratan de deshacer los cambios relacionados con las luchas obreras y democráticas y re-introducir elementos educativos pro-capitalistas, mientras que el reformismo autoritario incorpora, a través de Edward Bernays y otros fundadores de las relaciones públicas y la propaganda, las técnicas de gestión de la opinión pública de corte positivista y funcionalista, orientadas a persuadir a la mayoría social para que se someta a los dictados de la minoría. Además, entre el conservadurismo, destaca la misión propuesta por Abraham Flexner de dedicación académica exclusiva al *bios theoretikos*, lo que permitiría afianzar un sistema democrático basado en una aristocracia intelectual. Como puede observarse, esta misión se contrapone con las misiones humanizadoras en tanto que plantea una división social e intelectual en la que las clases dominantes se benefician de la universidad, pero coincide con Veblen en que la universidad debe dedicarse al conocimiento en sí mismo con relativa independencia de la responsabilidad práctica. Por tanto, se contrapone con otras propuestas autoritarias y conservadoras que priorizan las aplicaciones prácticas del conocimiento, como el positivismo. Al mismo tiempo, se complementa con ellas al favorecer un gobierno de sabios que dirija la sociedad. Flexner propone una universidad centrada en el *conocer* y no en el *hacer*, si bien se derivan aplicaciones prácticas que en su propuesta contienen tanto elementos democráticos como autoritarios.

La universidad europea sigue un patrón similar de complementariedad y contraposición. Las Universidades Populares (UPs) asumen la misión de mejorar la cultura y la conciencia del proletariado a fin de que éste cuente con las herramientas que le permitan realizar sus utopías. Desde el socialismo humanista e ilustrado, Bertrand Russell propone que la universidad se oriente a crear un mundo en el que haya libertad, paz, ciudadanía, entendimiento mutuo, solidaridad, creatividad, crítica e independencia, a partir del desarrollo interno de los alumnos en función de sus propios intereses. Por el contrario, siguiendo el principio positivista de ajuste de las instituciones al sistema económico, la Federación de Industrias de Alemania plantea una misión determinada por las necesidades de la industria: Hay que reducir el número de graduados para evitar producir un proletariado educado sin empleo. En este periodo destaca la conferencia de Ortega y Gasset sobre la misión de la universidad europea, en la que combina

democratización con autoritarismo. En un contexto en el que Europa no tiene proyecto de futuro, Ortega indica explícitamente que hay que recuperar la misión universitaria medieval de ser centro de cultura que facilite la función de mandar en la sociedad, es decir volver a ser centro de creación de hegemonía. De ese modo, la universidad volverá a ser un poder espiritual y un principio promotor de la historia europea, pensando en función de las condiciones del momento. En este sentido, el contexto europeo requiere que la universidad haga del hombre medio europeo –barbarizado por la carencia cultural y axiológica impulsada por los medios de masas–, un hombre culto con identidad, visión y valores trascendentes.

En España las fuerzas obreras vinculan la adquisición del conocimiento y el compartirlo con la transformación socialista. La monarquía de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera continúan la tradición de imponer la enseñanza de conocimientos religiosos y monárquicos para poner la universidad al servicio de los poderes dominantes, mientras que los krausistas siguen impulsando la misma misión ilustrada y humanizadora que en el pasado. La Segunda República fomenta la difusión del conocimiento y la cultura ilustrada con el propósito de impulsar la transformación democrática y progresista de la sociedad. Sin embargo, también aparece una nueva misión de carácter muy concreto como es la promoción del falangismo. Estalla la Guerra Civil y la universidad se convierte en un espacio de lucha entre el totalitarismo fascista y la defensa de la democracia y la libertad que encarna Unamuno.

Esta nueva misión fascista, que continuará durante la dictadura, tiene su complemento en la misión asignada por el Tercer Reich de servir al totalitarismo Nazi, si bien cabe destacar que ni en España ni en Alemania, los regímenes totalitarios logran implantar un pleno control sobre la universidad. Con la caída de las dictaduras totalitarias, la misión totalitaria desaparece definitivamente.

Por último, el estallido de la Primera y la Segunda Guerra Mundial empuja a las universidades de EEUU, Europa y la Unión Soviética a vincularse estrechamente con las dinámicas de la guerra (armamentísticas, científicas, de espionaje, persuasivas, etc.). Hiroshima y Nagasaki hacen repensar el rol de la ciencia y la tecnología, pero se asume hasta nuestros días que las universidades pueden cumplir un papel estratégico en labores de defensa e inteligencia.

Dictadura en España (1939-1975/77)

Tras la guerra civil española, la dictadura del general Franco impone en las universidades la enseñanza de conocimientos fascistas durante el desarrollo de la segunda guerra mundial; católico-integristas (escolástico-falangistas) y clasistas hasta la muerte del Dictador. Según afirma explícitamente el propio Franco, hay que recuperar la universidad medieval del siglo XVI, fiel aliada de la iglesia y del Estado. La censura rígida de los conocimientos alternativos y la represión sanguinaria de las actividades democratizadoras es la tónica hasta los últimos años de la década de los cincuenta. A

partir de entonces, y pese a la represión, los movimientos anti-franquistas se instalan en la universidad. Un empeño compartido para democratizar la sociedad, une en las movilizaciones a los partidarios de una democracia socialista y los de una democracia liberal capitalista.

Rusia y la Unión Soviética (1905-1953)

En la Rusia pre-soviética los estudiantes revolucionarios (*studenchestvo*) impulsan una misión revolucionaria, de carácter democrático y libertario, adaptada a las condiciones nacionales: La unión con las masas para derribar el zarismo y construir el socialismo democrático. Tras la revolución de 1917, el leninismo impone una misión reformista autoritaria y totalitaria, con elementos democráticos para la clase obrera como la gratuidad y las becas. Bajo la bandera del marxismo, se impone una misión positivista: El Estado censura los conocimientos contrarios a la ideología de la clase dominante e impone las ideas del Partido Comunista, con el objetivo de crear una vanguardia intelectual que adapte la conciencia de las masas al programa bolchevique, a las necesidades del Estado y a la industrialización. Aunque algunos disidentes siguen planteando misiones revolucionarias-democráticas basadas en la libertad de pensamiento y la libre cooperación, la llegada del estalinismo intensifica el control sobre los conocimientos para la reproducción del sistema. A esta misión conservadora, Stalin añade otra misión complementaria, igualmente totalitaria, pero reformista. Busca expandir el sistema universitario y dar un mayor impulso a la ciencia para mejorar el desarrollo económico-industrial del país y para contribuir a las distintas batallas de la Guerra Fría.

Periodo del pacto entre capital y trabajo (1945-1970)

Tras la Segunda Guerra Mundial, las clases capitalistas llegan a un statu quo con las clases trabajadoras. En el marco del fordismo, del keynesianismo, de la socialdemocracia, del Estado de Bienestar, de un crecimiento económico continuo y de la competencia que plantea la Unión Soviética, tiene lugar una redistribución del producto -sobre todo en las prestaciones sociales, un aumento del consumo y una mejora de los derechos, a cambio de que los trabajadores abandonen la idea de la revolución. Predominan las misiones universitarias vinculadas al reformismo democrático. Se expande de forma extraordinaria el acceso a la educación superior y se asientan las condiciones para el ejercicio de la libertad de pensamiento. Naciones Unidas recupera la misión ilustrada, promoviendo la cooperación internacional en torno al conocimiento para lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana y asegurar los derechos humanos universales, la paz, la democracia y el bienestar de la humanidad. El plan Langevin-Wallon en Francia también se alinea con la tradición ilustrada, marcando el objetivo de elevar el nivel cultural del conjunto de la nación, unir a los ciudadanos y, de modo secundario, facilitar el trabajo en empleos apropiados. En EEUU, la *G.I. Bill*, la *President's Commission on Higher Education* o el presidente de Harvard y científico J.B. Conant siguen la misma línea ilustrada-humanizadora de

desarrollar un sistema universitario que pueda fortalecer la democracia, la libertad personal y la justicia social.

Estas misiones complementarias se contraponen con la misión anti-progresista y creacionista propuesta por teólogos estadounidenses conservadores, que quieren contrarrestar la influencia de las corrientes transformadoras, especialmente la influencia de Dewey, a fin de orientar la educación hacia el dominio sobre la naturaleza y las personas. Como se ha introducido, reaparece la misión religiosa de la universidad medieval, con las particularidades propias del nuevo contexto. Si bien la misión teológica prácticamente desaparece de la universidad pública, tiene una amplia presencia en instituciones religiosas de titularidad privada.

Las misiones democráticas-ilustradas de este periodo que se han mencionado se relacionan con otras misiones de modo ambivalente. Por un lado, se complementan con la propuesta del filósofo existencialista alemán K. Jaspers, de que la universidad contribuya a promover la conciencia de la época basada en la libertad de elección frente al totalitarismo y los condicionamientos sociales. Jaspers coincide con las perspectivas ancladas en el *bios theoretikos* cuando, siguiendo a Flexner, piensa que la universidad ha de dedicarse a la búsqueda de la verdad con independencia de presiones y convenciones. Al igual que Flexner, Jaspers concibe la universidad como centro de formación reservado a una minoría intelectual, capacitada y respetada para abordar los problemas de la época y difundir la conciencia y los valores apropiados. Esta misión coincide con la misión planteada por el presidente de la Universidad de Chicago, R.M. Hutchins, que consiste la búsqueda de las virtudes intelectuales por parte de una minoría para que se logre reproducir y mejorar la sociedad y la democracia representativa. Este elitismo se contrapone a las misiones ilustradas que abogan por una expansión y democratización de la educación superior. Al mismo tiempo, las misiones de Jaspers y Hutchins se contraponen con la misión teológica puesto que defienden la libre búsqueda de la verdad y son aconfesionales.

El sueño positivista reaparece con nueva terminología en el análisis que realiza el presidente de la Universidad de California, Clark Kerr: la multi-versidad ha desarrollado una multiplicidad de servicios adaptados a las necesidades económicas, militares y políticas de la nación, que la convierten en el motor de la *industria del conocimiento*. Es una misión contradictoria con las misiones ilustradas, al tiempo que se complementa con las misiones de control social en la idea de adaptar el conocimiento a las demandas de las estructuras productivas.

En contraposición a las misiones de control social, los movimientos universitarios y los intelectuales revolucionarios de los años 60 en Europa y EEUU promueven misiones humanizadoras, complementarias entre sí y con las misiones ilustradas. El Mayo del 68 impulsa la realización de las utopías. Los movimientos hippies, por los derechos civiles o anti-guerra de Vietnam proponen que la universidad cuestione las distintas estructuras sociales autoritarias, con el objetivo de contribuir a la

liberación de la humanidad. Los pueblos nativo-americanos dan continuidad a las misiones que proponen la armonía del ser humano con la naturaleza, así como a las misiones ilustradas y revolucionarias, cuando crean nuevos centros orientados a tejer la unidad entre los pueblos y luchar por la libertad, la justicia, la igualdad y el cuidado de la Madre Tierra. Además, introducen una misión conservadora específica que consiste en preservar las amenazadas tradiciones y modos de vida propios. Si bien los proyectos educativos de los 60 son abortados violentamente, las aspiraciones de los pueblos originarios siguen presentes en universidades actuales a través de algunos centros y programas educativos.

Los avances humanizadores pronto son respondidos por el Estado y el gobierno, que llevan a cabo distintas campañas para que se reduzca el activismo por el cambio social y se fortalezca el apoyo al Estado en las universidades.

Por último, en los años 50 y 60 se desarrollan en Polonia, Hungría y Checoslovaquia los movimientos contrarios a la Unión Soviética y al estalinismo, que impulsan una universidad que pueda contribuir a lograr la independencia nacional y construir el socialismo democrático. Reaparece la misión de los primeros movimientos revolucionarios opuestos al zarismo y al leninismo, acercando el concepto de socialismo de nuevo al marxismo original de Marx y Engels.

La globalización (1970-)

Las propuestas democratizadoras de los movimientos universitarios y sociales producen avances históricos, pero son respondidas con una contraofensiva neoliberal orientada a limitar los avances democráticos y a reorganizar el modelo de acumulación de capital con el objetivo de recuperar elevadas tasas de ganancia en un contexto de estancamiento económico. Desde los años 70, el capitalismo se globaliza, volviéndose monopólico y financiero. En Estados Unidos, varias fuentes exponen la intención de los poderes privados y estatales de reducir el acceso de los trabajadores a la universidad, de incorporarla al mercado y de mejorar el adoctrinamiento a favor de las élites empresariales y gubernamentales. De este modo, se podrán evitar cambios sociales y crear una democracia limitada y mercantilizada. Esta misión prosigue en Europa, donde autoridades públicas y grupos empresariales promueven que la universidad contribuya al mejor rendimiento del mercado.

En este contexto, empieza a tomar forma el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las autoridades europeas y nacionales encargan a la universidad la misión de contribuir al desarrollo de la Unión Europea como una sociedad del conocimiento competitiva y cohesionada. Se impulsa un programa de reforma universitaria orientado a adaptar la enseñanza, la investigación y la gestión al desarrollo de una industria del conocimiento, que Clark Kerr ya había descrito a principios de los años 60. En la documentación del EEES que se ha consultado, la perspectiva positivista se complementa con la propuesta ilustrada de avance de las libertades sociales. En este

sentido, se espera que la reforma universitaria contribuya tanto a la competitividad y al crecimiento económico como a la igualdad de oportunidades, la cohesión social, los derechos democráticos o la protección del medioambiente. La universidad no solo facilitará la creación de puestos de trabajo, sino de mejores empleos. La sociedad del conocimiento resultante combinará la maximización de los rendimientos empresariales con el bienestar general de los ciudadanos.

12.4. La misión de la universidad y la humanización de las sociedades

En la presente tesis se han identificado misiones que recorren distintos periodos. La contraposición histórica fundamental tiene lugar en la relación que se espera que la universidad guarde con la humanidad, pudiendo tratarse de misiones humanizadoras o deshumanizadoras.

La corriente humanizadora aparece desde los orígenes de la institución universitaria con los Goliardos, la filosofía natural racional, la magia y el wyclifismo. Sus propuestas introducen elementos racionales que sirven de criterio del conocimiento y la acción del ser humano, dotándole de cierta autonomía respecto a Dios, las instituciones establecidas y las epistemologías vigentes. Sin embargo, estas misiones son perseguidas, censuradas y relegadas a un segundo plano en la Edad Media.

El humanismo renacentista afirma la dignidad de los seres humanos y su capacidad para crear su propio destino, si bien aún es por la Gracia de Dios. Si bien a los humanos se les supone libertad por el mero hecho de serlo, la misión renacentista se dirige casi exclusivamente a beneficiar a la burguesía que emerge como nuevo sujeto histórico, aún en una posición de dependencia respecto a los poderes tradicionales. La Reforma protestante incorpora el humanismo, pero pronto se vuelve totalitaria e impone una misión deshumanizadora. En el contexto de la guerra de religiones, la única misión plenamente humanizadora es impulsada en algunas universidades italianas que fomentan la tolerancia entre credos.

A diferencia del humanismo renacentista, la Ilustración propone una misión universalmente humanizadora (ej., Humboldt). Se produce una innovación revolucionaria en tanto en cuanto la educación se vincula con un programa de cambio social dirigido a la liberación del conjunto de la humanidad. La difusión de las luces persigue el objetivo de facilitar que las personas adapten la sociedad a los valores éticos, los criterios de la razón y las capacidades creativas de los humanos, al tiempo que se promueve la secularización. La Revolución científica, enraizada en el universalismo ilustrado, propone la misma misión de desarrollo de la humanidad.

Los diferentes movimientos socialistas obreros de la Revolución industrial dan continuidad a la misión de compartir el conocimiento liberador e introducen una importante innovación. Plantean un vínculo bidireccional entre el cambio educativo y la

transformación de las relaciones sociales de producción, con el objetivo de lograr poner fin a la división social e intelectual del trabajo. Por ejemplo la fundación de *The Working Men's College* y *The Working Women's College* por los socialistas cristianos impulsa la teoría y práctica de la cooperación para avanzar una sociedad basada en cooperativas de trabajadores.

En la Rusia zarista y en la Unión Soviética, el socialismo democrático promueve una misión humanizadora en contraposición a las misiones oficiales que logran la hegemonía. En la España fascista, socialistas y liberales dirigen sus esfuerzos a superar la dictadura y avanzar las libertades democráticas.

Tanto la misión ilustrada como la obrera-revolucionaria han seguido promoviéndose en los distintos periodos históricos hasta nuestros días con algunas innovaciones. Por ejemplo, con el krausismo en la *Université Libre de Bruxelles* o la Institución Libre de Enseñanza, las UPs, la *Morril Act*, la *Wisconsin Idea*, los HBCUs, la *G.I. Bill*, el *Plan Langevin-Wallon* y otras iniciativas democratizadoras posteriores a la Segunda Guerra Mundial; los centros universitarios fundados por los pueblos nativo-americanos o varios movimientos intelectuales y sociales, que tuvieron una incidencia notable en la universidad, como el deweyismo y mayo del 68 o las luchas sociales en EEUU en la década de los 60 y principios de los 70.

Todas estas propuestas mantienen una relación solidaria con la libertad de pensamiento y la libertad social. Plantean la autonomía intelectual y el análisis crítico y racional de los fenómenos a fin de evaluar y desarrollar el modo de organización social más adecuado para los humanos. De este modo, la universidad se vincula con el beneficio a las clases y grupos sociales dependientes (incluyendo las clases populares y las mujeres) y con la posibilidad de que la sociedad civil transforme el orden institucional. Algunas diferencias se observan en cuanto al vínculo de las distintas misiones con la democratización de la sociedad. Por ejemplo, las misiones Ilustradas están ancladas en la construcción de distintas formas de democracia representativa y participativa; los anarquistas priorizan la democracia directa del modelo libertario, coincidiendo con los socialistas cristianos en el impulso a las cooperativas de trabajadores; y el marxismo se fundamenta en el materialismo histórico que implica la configuración de las relaciones políticas y económicas conforme a los intereses de la clase obrera.

En términos generales, la humanización se entiende como un proceso de cambio social, ya sea mediante la reforma (como en el caso de los krausistas) o mediante la revolución (como en el socialismo). Sin embargo, también se observan elementos conservadores en las misiones humanizadoras. Los pueblos nativo-americanos plantean la misión de mantener los modos de vida propios al tiempo que se transforma la sociedad según los principios ilustrados. Por otro lado, el humanismo y el protestantismo nacen como movimientos de cambio, pero adoptan una posición conservadora ante los nuevos cambios que emergen.

A menudo, las misiones humanizadoras guardan una relación de armonía con la naturaleza. Predomina la concepción de que el ser humano y la naturaleza forman parte de una misma totalidad; que la naturaleza humana forma parte de la naturaleza. La alianza entre ambas como parte de un programa de cambio social toma forma en la Ilustración y puede encontrarse en subsiguientes misiones ilustradas y socialistas. Las conceptualizaciones más desarrolladas de los vínculos entre conocimiento, ser humano, naturaleza y humanización pueden encontrarse en la tradición histórica que ha llevado al avance y cambio científico. Los alquimistas y los magos de la Edad Media y del Renacimiento introducen la idea de que la observación de los fenómenos ocultos y la manipulación y transformación de la naturaleza son fenómenos naturales y no diabólicos. Esta misión está en los orígenes de la ciencia moderna que se desarrolla en la Revolución científica y que propone el conocimiento de los secretos escondidos de la naturaleza mediante la experimentación y el uso de instrumentos tecnológicos, con el objetivo de ejercer un control armónico del medio natural que permita mejorar la vida humana. Es un control desde dentro y no desde fuera de la naturaleza. A partir de la industrialización, surgen debates sobre el papel de la ciencia en torno al conflicto entre la sostenibilidad medioambiental y las aplicaciones perjudiciales para el ecosistema, como atestiguan las distintas perspectivas que se expusieron durante los procesos de la *Morrill Act* y de la *Wisconsin Idea*.

Predominan las misiones humanizadoras con un carácter laico, aunque también las hay que tienen un fundamento religioso. Excepto los Goliardos, todas las alternativas propuestas en la Edad Media están imbuidas de pensamiento teológico. El humanismo renacentista da continuidad a la visión religiosa del mundo en algunos aspectos, aunque introduce elementos laicos importantes. El pensamiento progresista se va desvinculando de la religión con la Revolución científica, la Ilustración y los socialismos anarquista y marxista, pero el krausismo (*Université Libre de Bruxelles*) desarrolla una misión que, aunque está fundamentada en una ética laica, tiene correspondencia con los designios divinos, y el socialismo cristiano (*Working Men's College*) apuntala el vínculo de la revolución obrera y del cristianismo mediante el principio de cooperación que ambos comparten. Si bien la teología de la liberación profundiza en este vínculo, especialmente en América latina, las misiones humanizadoras en Europa y EEUU han tendido a permanecer laicas desde principios el siglo XX.

En el otro extremo se encuentran las misiones deshumanizadoras, que se caracterizan por poner la universidad al servicio de algún poder externo y no de la satisfacción de las necesidades culturales y materiales del mayor número posible de personas. Las universidades nacen bajo esta orientación con las misiones medievales de servicio a los altos estamentos y de subordinación de la razón a Dios y sus mediadores terrenales.

El poder del sacro imperio va decayendo hasta su desaparición en 1806, con la que la universidad se libera del control de una de las fuerzas que la había controlado

desde sus orígenes. Sin embargo, la jerarquía eclesiástica y los poderes monárquicos absolutistas siguen impulsando una misión de adaptación de la universidad a las necesidades de control social y de bloqueo de la ciencia y del progreso en la Temprana Edad Moderna y la Ilustración. De manera notoria, la Reforma y la Contrarreforma imponen misiones doctrinales y censuran las opciones alternativas.

La Restauración monárquica permite la instrumentalización de las universidades y la persecución de las corrientes ilustradas. En la época de la industrialización, la nueva burguesía industrial se va posicionando como poder hegemónico. El Cardenal Newman prepara un plan que recupera la orientación teológica de la misión de la universidad y la combina con las necesidades de formación del *gentleman* burgués. La religión va perdiendo peso hasta hoy, a pesar del proyecto que impulsan teólogos reaccionarios a principios la década de 1960 para promover la vuelta a una misión fundada en una concepción del mundo teológica. En España, la misión religiosa se mantiene, con algunos breves interludios, hasta el fin de la dictadura, que la combina con la misión de servir al Estado fascista. A lo largo de la historia de la universidad se observa una pérdida de hegemonía de las misiones religiosas, que, sin embargo, siguen presentes en muchas instituciones privadas. Hoy, las misiones religiosas tienden a plantearse en términos humanizadores.

Las luchas que tienen lugar durante la Temprana Edad Moderna entre las misiones democráticas y secularizadoras, por un lado, y las misiones absolutistas y religiosas, por otro, desembocan en una disminución del poder de las fuerzas tradicionales en la universidad. Sin embargo, la utopía de la Ilustración dura poco al verse superada por la corrientes que impulsan el despotismo ilustrado. Las fuerzas burguesas autoritarias imponen una misión deshumanizadora, ejemplificada por la universidad napoleónica y otras reformas como la de Fichte en Alemania. Las universidades se conciben como centros de producción de una élite intelectual formada en unos conocimientos apropiados para dirigir a la sociedad en su tránsito al capitalismo industrial.

A medida que la industrialización emerge, la burguesía industrial –en alianza con los Estados monárquicos–, profundiza en la misión autoritaria planteada por el despotismo ilustrado (o liberalismo autoritario). A nivel intelectual, destaca la propuesta que realiza Comte, expandiendo y modificando el industrialismo de Saint-Simon, de una ciencia social positiva (excluyente de los conocimientos religiosos y éticos), que indique los cambios objetivos que deben aplicarse sobre la población para que se adapte a la innovación técnica industrial, que permite reorganizar el sistema de acumulación de capital. El industrialismo reemplaza al iluminismo como visión del mundo predominante.

A pesar de que las bases epistemológicas de los modelos mecánicos ya habían sido abandonadas a finales de la Revolución científica, el industrialismo positivista pasa a ocupar un lugar central en las universidades durante los siglos venideros hasta la

actualidad. Se manifiesta no sólo a través de los líderes intelectuales (Adams), sino también de proyectos de gran calado histórico como la *Morrill Act*, que, pese a tener elementos humanizadores, proponen la adaptación de la clase trabajadora al sistema industrial y al desarrollo capitalista. El moderno desarrollo de las técnicas de gestión de la opinión pública en el marco del funcionalismo da buena cuenta del avance de la misión de control social en las universidades para asegurar la capacidad de influencia de las minorías sobre las mayorías (Bernays). A principios de la década de 1960, la misión positivista es reformulada para describir la misión que cumple la multiversidad de cumplir con una variedad de funciones orientadas a desarrollar la industria del conocimiento (Kerr); una idea que reaparece en Europa a partir de los años 80 y llega hasta el presente.

Algunas de las misiones deshumanizadoras que se repiten en distintos periodos coinciden con el positivismo en la idea de que la universidad ha de dedicarse a la formación de una aristocracia intelectual que conforme un gobierno de sabios con capacidad para dirigir la sociedad de acuerdo con las necesidades de las clases dominantes (Hobbes, Swift, Burke, Hume, Newman, Adams, las élites estatales y empresariales del periodo de globalización, entre otros).

Menos sofisticada es la misión de incrementar el control sobre las universidades para reducir los movimientos y los conocimientos que impulsan el cambio humanizador y fortalecer el apoyo a los poderes establecidos. La intervención de estos poderes en la universidad se ha producido desde sus orígenes en la Edad Media hasta nuestra época con los planes de las élites políticas y económicas estadounidenses, tanto conservadoras como reformistas, limitando la pluralidad y fortaleciendo el apoyo académico al Estado y, a partir de los años 70, al sistema de mercado global.

La misión impuesta por el nacionalsocialismo supone llevar el positivismo al extremo, en tanto que el conocimiento de una verdad supuestamente objetiva es concebido como un instrumento para legitimar la barbarie totalitaria. Otra misión totalitaria con una orientación positivista es la que se desarrolla en la Unión Soviética, tanto bajo Lenin como Stalin. El conjunto del sistema universitario es reorganizado de modo que las ciencias sociales y naturales soviéticas sean empleadas para lograr la subordinación de la población al Partido y al desarrollo tecno-económico industrial que convierte a la URSS en potencia mundial. En España, la dictadura introduce una orientación tecnocrática en la etapa de desarrollismo.

Las misiones deshumanizadoras introducen límites estrechos a la autonomía del pensamiento a razón de que impone el principio de la verdad absoluta (y tecnocrática) en el conocimiento y excluye la discusión ética sobre el cambio social, como ejemplifica la universidad franquista. Los beneficiarios de la universidad se reducen a las clases dominantes y las vanguardias intelectuales, quienes difunden y aplican determinadas ideas que persiguen el ajuste de la sociedad civil a un orden institucional y a un sistema social autoritario y, en ocasiones, totalitario (o absolutista).

En relación al cambio social, lo primero que destaca es que no hay ninguna misión que sea estrictamente revolucionaria. Aunque los cambios a los que se refieren puedan ser muy profundos, no hay misiones vinculadas a la creación de un nuevo sistema social que sea cualitativamente distinto. La universidad nace con las misiones conservadoras implantadas por los estamentos absolutistas de contribuir a la reproducción del orden feudal. En la medida en que estas misiones sobreviven a la Edad Media y siguen promoviéndose en periodos posteriores, adquieren un tamiz reaccionario. Por ejemplo, cuando las universidades se someten a la Contrarreforma o la política de la Restauración monárquica. Esta idea de vincular las universidades con la vuelta a un estadio social anterior, cobra prominencia con los fascismos, como el español, que pretende recuperar la universidad del siglo XVI como instrumento al servicio de un régimen que rompe con la república democrática para volver a los principios de control social total presentes en el absolutismo. Con el transcurrir de la historia, las misiones deshumanizadoras orientadas al conservadurismo han sido adaptadas a las nuevas condiciones sociales y recodificada como el gobierno de las élites (Newman, las élites estatales y empresariales conservadoras). El reformismo también ha tenido una relación destacada en las misiones deshumanizadoras. Aparece con el despotismo ilustrado y toma impulso histórico con el positivismo y su corolario de la industria del conocimiento y los planes de reforma universitaria en el periodo de la globalización, habiendo previamente dominado la universidad Soviética. Coinciden en la necesidad de adaptar las universidades y los sujetos a las necesidades de reforma del sistema social existente, con el fin de lograr su reproducción, especialmente mediante el ajuste a la innovación tecnológica.

En cuanto a la relación de las misiones deshumanizadoras con la naturaleza, cabe destacar, en primer lugar, que las autoridades eclesiásticas de la Edad Media promueven la misión de evitar que los humanos violen los principios naturales establecidos por Dios. Se plantea una relación de armonía que, sin embargo, al mismo tiempo es anti-natural, dado que la visión de la naturaleza no está fundada en elementos propiamente naturales, sino teológicos. Cuando empiezan a surgir las misiones vinculadas a la industrialización desaparece la armonía con la naturaleza. El positivismo y las posteriores misiones deshumanizadoras tienden a concebir la educación y la ciencia como instrumentos para dominar la naturaleza humana y ambiental al servicio del beneficio económico y de la hegemonía cultural.

Por último, se ha visto que, entre las misiones deshumanizadoras, hay una corriente religiosa que nace en la Edad Media y que no desaparece, pero sí pierde hegemonía frente a las misiones laicas vinculadas con los procesos socioeconómicos y sociopolíticos y es reformulada en términos humanizadores. También el laicismo tiene una presencia notable en las misiones deshumanizadoras, como ejemplifican el desarrollo del positivismo o la universidad soviética.

Tal y como se ha mostrado, el conjunto de misiones humanizadoras mantienen relaciones de complementariedad entre sí por estar orientadas hacia la libertad humana,

aunque también se observan diferencias y conflictos, por ejemplo en relación a si mejorar o si cambiar de raíz el sistema vigente mediante la apropiación colectiva de los medios de producción. Algo similar sucede con las misiones deshumanizadoras, puesto que suelen complementarse en sus funciones de control social y de prevenir la profundización democrática, si bien en ocasiones rivalizan entre el avance y la ralentización de la modernización, como sucede en los albores de la revolución Industrial.

Cabe matizar que la perspectiva dialéctica entiende que en toda corriente se puede encontrar su contrario; que en las misiones humanizadoras puede haber elementos deshumanizadores y viceversa. La clasificación que se ha proporcionado responde a la dimensión que predomina en cada misión. En algunas ocasiones, lo que comienza como una misión humanizadora termina reformulándose y sirviendo en la práctica como misión deshumanizadora, como sucede con la mutación que experimenta la propuesta de Marx y Engels en la Unión Soviética. En el mismo sentido, la Reforma protestante se origina como movimiento de cambio que impulsa una misión con elementos humanizadores, pero, una vez logrados los objetivos de ruptura religiosa, toma una dirección conservadora y deshumanizadora. En otras ocasiones, ambas dimensiones gozan simultáneamente de un papel relevante. Por ejemplo, Saint-Simon y Owen (socialismo utópico) combinan objetivos de cooperación con un industrialismo vertical. En la misma línea, las propuestas incluídas en la *Morrill Act* inician la expansión y democratización del sistema universitario, al tiempo que ejercen presión para que los individuos y las comunidades abandonen los modos de vida agrarios tradicionales.

En el momento en el que se escribe esta tesis no es posible conocer aún el alcance de la implantación práctica del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los distintos Estados miembros. Los documentos que marcan el rumbo de las reformas contienen el germen para el desarrollo de dos líneas contrapuestas. El EEES intenta conciliar las dos tradiciones de pensamiento antagónicas. La misión general que se le asigna a la universidad es la de convertirse en el motor de una sociedad del conocimiento avanzada. A tal fin, los documentos plantean dos sub-misiones específicas. Por un lado, incluyen referencias al avance de una misión humanizadora, cuyos orígenes pueden rastrearse hasta el humanismo y que ha sido impulsada por las corrientes democráticas/ilustradas. Por otro, profundizan en la misión positivista que se ha ido desarrollando desde el siglo XVIII, proponiendo la adaptación de la universidad a una nueva revolución industrial basada en las nuevas tecnologías, especialmente de la información y la comunicación.

La primera sub-misión es conservadora en tanto en cuanto propone afianzar las libertades y derechos democráticos que existen en Europa desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. La segunda sub-misión mantiene una relación reformista con el cambio social puesto que se orienta a generar cambios en el sistema socioeconómico vigente que permitan reorganizarlo para su expansión en una fase globalizada y

tecnologizada. Se observa aquí un conflicto entre la dimensión democrática que se quiere conservar y el autoritarismo que presupone la necesidad de adaptar las universidades, el conocimiento y los sujetos a la transformación tecnológica permanente y a un mercado capitalista, crecientemente oligopólico y monopolístico, que se encarga de dirigir los cambios. En el mismo sentido, las autoridades que guían la construcción del EEES afirman la autonomía de las universidades, pero dicha autonomía queda reducida por el requerimiento de adaptar los centros a las demandas de desarrollo y competitividad de la sociedad del conocimiento. Esto supone que la misión se orienta a que la sociedad civil se adapte al cambio institucional, bajo la aspiración de que la sociedad del conocimiento resultante será beneficiosa tanto para el crecimiento empresarial como para el bienestar general. También hay referencias en los documentos del EEES a la relación que cabe desarrollar con la naturaleza. Ante el desafío del cambio climático, los documentos promueven que la universidad se vincule con la protección del medioambiente en beneficio de las generaciones futuras, pero no hay mención al vínculo entre el sistema globalizado que se quiere reproducir y los problemas ambientales observables.

Como ha sucedido a lo largo de la historia, el futuro de las universidades europeas dependerá de cómo se relacionen las dos sub-misiones que plantea el EEES y sus distintas dimensiones, en el marco de los equilibrios de poder que se alcancen. No puede eludirse el riesgo de que los conocimientos y la universidad sean evaluadas crecientemente por su valor de cambio y por su valor de uso para el control social en detrimento de su valor de uso democratizador y humanizador. Para contrarrestar esta tendencia, podría impulsarse la reflexión social crítica, el control científico y la evaluación ética-humanística.

En los contextos nacionales y globales, puede pensarse una nueva misión universitaria transformadora, que *niegue* la misión establecida, la *realice* en algunos aspectos y pueda *superarla*, junto a un proceso de transformación social paralelo. Esta misión propone mantener los aspectos positivos del sistema educativo como el patrimonio intelectual y cultural o la idea de servicio público de las universidades; mejorar los aspectos mejorables como su excesiva burocratización, la inadecuada financiación pública o las capacitación pedagógica y científica de los profesores; y cambiar de un modo revolucionario aspectos como el vínculo de la universidad con los procesos sociales, la gobernanza institucional, la concepción de la utilidad de los conocimientos o la implementación de la participación y la cooperación. Estos procesos se orientarían a conservar los valores y las estructuras democráticas, igualitarias y populares que la historia ha insertado en la sociedad; reformar las instituciones que aún pueden tener utilidad y los servicios públicos, para que sean más eficientes e inclusivos; y emprender una revolución liberadora y democrática de la sociedad, de la política, de la economía, de la cultura, del conocimiento y de la relación con la naturaleza, que permita que el mayor número de personas puedan desarrollar con autonomía y solidaridad todo su potencial en la construcción de una sociedad post-capitalista, adaptada a la satisfacción de las necesidades materiales y culturales de la sociedad civil.

Esta sería una universidad orientada hacia el futuro. El objetivo sería el empoderamiento intelectual de los ciudadanos desde el momento presente en los fundamentos humanistas, científicos, ilustrados, socialistas, democráticos y ecologistas, a fin de que puedan desarrollar las herramientas y las capacidades para construir en libertad una nueva sociedad, que facilitase la adaptación de las estructuras sociales del futuro a los grandes avances del conocimiento producidos en la universidad.

CUARTA PARTE:
BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

CAPÍTULO 13: BIBLIOGRAFÍA CITADA EN LA TESIS

CAPÍTULO 1

- Cole, J. (2009). *The Great American University: Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, why it Must be Protected*. New York: Public Affairs.
- Martín Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza Editorial (3ª ed. Revisada).
- Martín Serrano, M. (2007). *Teoría de la Comunicación. La comunicación la vida y la sociedad*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Martín Serrano, M. (2008). *La mediación social*. Madrid: Akal (3ª ed.).
- de Ridder-Symoens, H. & Rüegg, W. (1992, 1996, 2004, 2011). *A History of the University in Europe. Vols. I-IV*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudolph, F. [1962] (1990). *The American College & University. A History*. Athens, Georgia: The Georgia University Press.
- Scott, J. (2006). "The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations", *The Journal of Higher Education* 77, 1, 1-39. DOI:10.1353/jhe.2006.0007.
- Tejerina, F. (Ed.) (2010). *La Universidad, una historia ilustrada*. Madrid: Turner.
- Thelin, J. R. ([2004] 2011). *A History of American Higher Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

CAPÍTULO 2

- Alchon, S. A. (2003). *A pest in the land: new world epidemics in a global perspective*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Aquino, T. [1260-1264] (1968). *Summa contra los gentiles II*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Archivo Histórico Nacional (1293). *Privilegio de Sancho IV creando los Estudios Generales en la villa de Alcalá de Henares*. Universidades, Carpeta nº 1, Documento s/n. Retrieved March 6, 2012 from <http://www2.uah.es/cisneros/carpeta/images/pdfs/067.pdf>
- Asztalos, M. (1992). The Faculty of Theology. In H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A history of the university in Europe*, Volume I (pp. 409-441). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Bacon, R., [1268] (1859). *Fr. Rogeri Bacon Opera quædam hactenus inedita*, Vol. I, London, Longman, Green, Longman and Roberts. Ed.: J.S. Brewer. Recuperado de <http://www.archive.org/details/frogeribaconop00brewgoog>
- Beltrán de Heredia, V. (1970). *Cartulario de la Universidad de Salamanca (1218 – 1600)*, tomo I, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Benedek, T. G. (2008). “The Shift of Medical Education into the Universities”, *Medievalists.net*, Octubre 19. Recuperado de <http://www.medievalists.net/2008/10/19/the-shift-of-medical-education-into-the-universities/>. Extraído de Douglas Radcliff-Umstead, ed. (1973). *University World: A Synoptic View of Higher Education in the Middle Ages and Renaissance*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Medieval and Renaissance Studies Committee.
- Bofarull y Mascaró, P. (1850). *Colección de documentos inéditos del Archivo de la Corona de Aragón*, Vol 6. Barcelona: Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Recuperado de <http://books.google.com/books/ucm?vid=UCM5325899055&printsec=frontcover#v=onepage&q=estudi&f=false>
- Blesensi, P. & Damiani, P. (1835). *Opuscula Selecta Sanctorum patrum spectantia ad scientiam temporis et disciplinam ecclesiasticam ad usum cleri*. Gandae, Excudebat Vanryckegem-Hovaere. Recuperado de http://books.google.es/books?id=KEoNR4kxLTAC&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Braudel, Fernand (1986). *La Dinámica del capitalismo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Brown, Wemyss (1911). “University of Perugia”, *The Catholic Encyclopedia*, Vol. 11, Robert Appleton Company, New York, < <http://www.newadvent.org/cathen/11737a.htm>>
- Bumke, J. (1991). *Courtly Culture. Literature & Society in the High Middle Ages*. Berkeley, Los Angeles, Oxford, University of California Press.
- Cantoni, D. & Yuchtman, N. (2010). “Medieval Universities, Legal Institutions, and the Commercial Revolution”, *Berkeley Center for Political economy*, California. Recuperado de http://bcep.haas.berkeley.edu/papers/universitiesdraft_20100608.pdf
- Cerda, J.M. (2010). El Renacimiento europeo del siglo XII. *Programa de extensión en humanidades*, Universidad Gabriela Mistral. Retrieved March 6, 2012 from http://www.edadmedia.cl/docs/12_09/Siglo%20XII%20Programa%20y%20textos.pdf
- Claramunt, Salvador (1994). “1450, Barcelona”. En Jos M.M Hermans y Marc Nelissen (Eds.), *Charters of foundation and early documents of the universities of the Coimbra Group*, Leuven University Press, Leuven.

- Compayré, G. [1893] (2010). *Abelard and the Origins and the Early History of Universities*. Memphis, Tennessee: General Books.
- Conti, A. (2011). John Wyclif. In E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter). Retrieved March 6, 2012 from <http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/wyclif/>
- Davis, R.H.C. (2006). *A History of Medieval Europe. From Constantine to Saint Louis*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Deanesly, M. (1920). *The Lollard Bible and other medieval Biblical versions*. London: Cambridge University Press. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.archive.org/details/loillardbibleothe00deanuoft>
- Denifle, H. & Chatelain, E. (Eds.) (1889). *Chartularium Universitatis Parisiensis*, Tomus I. Paris: Ex Typis Fratrum Delalain. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.archive.org/details/chartulariumuniv01univuoft>
- Duncalf, F. & Krey, A. (1912). *Parallel source problems in medieval history*. New York, London: Harper & Brothers Publishers. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.archive.org/details/parallelsorcepr00dunciala>
- Erskine, J., Sherman, S.P., Trent, W.P., Van Doren, C., Waller, A.R., & Ward, A.W. (Eds.) (1907–1921). “English Scholars of Paris and Franciscans of Oxford. The University of Paris”. In *The Cambridge history of English and American literature: An encyclopedia in eighteen volumes*. New York: G.P. Putnam’s Sons; Cambridge, England: University Press. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.bartleby.com/211/1001.html>
- Fernández Luzón, Antonio (2003). *La Universidad de Barcelona en el siglo XVI*, Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/4791/alf1de3.pdf?sequence=1>
- Fuller, T., Prockett, M. & Wright, T. (1840). *The History of the University of Cambridge from the Conquest to the Year 1634*, Cambridge University Press. http://books.google.es/books?id=fgVMAAAAcAAJ&hl=es&source=gbp_navlinks_s
- Grant, E. (1974). *A Source Book in Medieval Science*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Grant, E. (1993). “A History of the University in Europe. Volume 1: Universities in the Middle Ages by Hilde de Ridder-Symoens” (Review), *History of Education Quarterly*, Vol. 33, No. 3, pp. 395-398
- Grendler, P. F. (2002). *The universities of the Italian Renaissance*, Baltimore & London, The Johns Hopkins University Press.
- Halsall, P. (1996a). Statutes of Gregory IX for the University of Paris 1231. *Internet Medieval Sourcebook*, New York, Fordham University Center for Medieval Studies. Retrieved from <http://www.fordham.edu/halsall/source/UParis-stats1231.html>
- Halsall, P. (1996b). “Jacques de Vitry: Life of the Students at Paris”, *Internet Medieval Sourcebook*. Recuperado de <http://www.fordham.edu/halsall/source/vitry1.html>
- Halsall, P. (1996c). “The Great Schism: University of Paris and the Schism”, *Internet Medieval Sourcebook*, Fordham University Center for Medieval Studies, New York. Recuperado de <http://www.fordham.edu/halsall/source/grtschism2.html>
- Halsall, P. (1996d). Robert de Courçon: Statutes for the University of Paris. *Internet Medieval Sourcebook*, New York, Fordham University Center for Medieval Studies. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.fordham.edu/halsall/source/courcon1.asp>
- Halsall, P. (1996e). “University of Paris: Condemnation of Errors, 1241”, *Internet Medieval Sourcebook*, Fordham University Center for Medieval Studies, New York. Recuperado de <http://www.fordham.edu/halsall/source/uparis-cond1241.html>

- Halsall, P. (1996f). "Medieval Sourcebook: Courses in Theology [1271] and Medicine [1270-74]", Internet Medieval Sourcebook, Fordham University Center for Medieval Studies. Recuperado de <http://www.fordham.edu/halsall/source/uparis-theol.html>
- Halsall, P. (1998). Pope Gregory XI: The Condemnation of Wycliffe 1382 and Wycliffe's Reply, 1384. *Internet Medieval Sourcebook*, New York, Fordham University Center for Medieval Studies. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.fordham.edu/halsall/source/1382wycliffe.asp>
- Haskins, C.H. ([1923] 2002). *The rise of universities*. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Haskins, C.H. (1927). *The Renaissance of the twelfth century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hermans, J.M.M & Nelissen, M. (Eds.) (1994), *Charters of foundation and early documents of the universities of the Coimbra Group*. Leuven: Leuven University Press.
- Hernández-Vicente, S. (1994). "1244, Salamanca". En Jos M.M Hermans y Marc Nelissen (Eds.), *Charters of foundation and early documents of the universities of the Coimbra Group*, Leuven University Press, Leuven.
- Hildebrandt, S. (2008). "Capital Punishment and Anatomy: History and Ethics of an Ongoing Association", *Clinical Anatomy*, 21, pp. 5–14. Recuperado de http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/57528/1/20571_ftp.pdf.
- Horrox, R., ed. (1994). *The Black death*, Manchester, Manchester University Press.
- Iyanga Pendi, A. (2000). *Historia de la universidad en Europa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- In Rebus (s.f) . "Inter singula. History of Education. The founding of a Medieval University. Papal Bull concerning the University of Cambridge". Recuperado de <http://www.inrebus.com/cambridgebull.php>
- Jaeger, S. (2000). *The Envy of the Angels: Cathedral Schools and Social Ideals in Medieval Europe, 950-1200*, Philadelphia, Pennsylvania, University of Pennsylvania Press.
- Janin, H. (2008). *The University in Medieval Life*. North Carolina: McFarland & Company.
- Jiménez Fraud, A. (1971). *Historia de la universidad española*. Madrid: Alianza.
- Le Goff, J. ([1957] 1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Jusserand, J.J. (2007). *A Literary History of the English People. From the Origins to the Renaissance*. Salt Lake City, UT: Project Gutenberg. Recuperado de <http://www.gutenberg.org/files/22049/22049-h/22049-h.htm>
- López, G. (ed.) (2008). *Las siete partidas del Sabio Rey Don Alonso el IX [sic]*. Tomo I. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-siete-partidas-del-sabio-rey-don-alonso-el-ix-sic-tomo-i-que-contiene-la-1-y-2-partida--0/>
- Martín Serrano, M. ([1977] 2008). *La Mediación Social*. Madrid: Akal.
- Martínez, P.P. (1996). Los goliardos desaparecieron hace siete siglos. *Aldaba: revista del Centro Asociado de la UNED de Melilla*, No. 28, pp. 459-474, Melilla, Spain. ISSN 0213-7925. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Aldaba-1996-28-2300&dsID=Documento.pdf>
- Munro, D. (Ed.) (1897). *Translations and reprints from the original sources of European history*, Vol. II, No. 3. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Recuperado de <http://www.archive.org/details/translationsrepr02univiala>.
- Nardi, P. (1992) Relations with authority. In H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A history of the university in Europe, Volume I* (pp. 77-107). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.

- Nemec, J. (1968). "Highlights in medicolegal relations", *National Library of Medicine*. Recuperado de <http://www.nlm.nih.gov/hmd/pdf/highlights.pdf>.
- Newman, W. (1989). "Technology and alchemical debate in the Late Middle Ages", *Isis*, Chicago, Vol. 80, No. 3, pp.423-445. Recuperado de <http://cliournal.wikispaces.com/file/view/Technology+and+Alchemical+Debate+in+the+Late+Middle+Ages.pdf>
- Ogg, F.A. (Ed.) (1908). *A Source Book of Mediaeval History. Documents illustrative of European life and institutions from the German invasions to the Renaissance*. New York, Cincinnati, Chicago: American Book Company. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.archive.org/details/sourcebookofmedi00oggf>
- Peset, M. (2010). "Europa y las universidades". En F. Tejerina (Ed.), *La Universidad, una historia ilustrada*. Madrid: Turner.
- Pirenne, Henri (1983). *Las ciudades en la Edad Media*, Ed. Alianza, Madrid.
- Polanyi, Karl (1989). *La gran transformación*, La Piqueta, Madrid.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*, Madrid, Akal.
- Raña Dafonte, C. (2009). "Natura Optima Parens. La naturaleza en el siglo XII", *Revista Española de Filosofía Medieval*, Zaragoza, 16, pp. 43-56. Recuperado de http://www.unizar.es/sofime/Revista_Index_archivos/articulos_2009/Articulo_05.pdf
- Rashdall, H. ([1895] 1987). *The Universities of Europe in the Middle Ages*, 3 vols. Oxford: Clarendon Press. Recuperado de <http://www.archive.org/search.php?query=The%20universities%20of%20Europe%20in%20the%20Middle%20Ages%20AND%20mediatype%3Atexts>
- Reale, G. & Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico I (Antigüedad y Edad Media)*. Barcelona: Herder.
- Ridder-Symoens, H. de & Rüegg, W. (Eds.) (1992). *A history of the university in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Ridder-Symoens, H. (1992). "Mobility". En *A history of the university in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages*, pp. 280-304. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, H.T. (Ed.) (1863). *Thomæ Walsingham, quondam monachi S. Albani, historia anglicana*. London: Longman, Green, Longman, Roberts, and Green. Recuperado de <http://www.archive.org/details/thomaewalsingha00rilegoog>
- Robson, J.A. (1961). *Wyclif and the Oxford Schools*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi: Cambridge University Press. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.archive.org/details/wyclifoxfordscho00robs>
- Rodríguez, J. (1999). "Spondent quas non exhibent", *Azogue. Revista electrónica dedicada al estudio histórico crítico de la alquimia*, Toledo, No. 2. Recuperado de <http://www.revistaazogue.com/spondet.htm>
- Rüegg, W. (1992). "Themes". En H. de Ridder-Symoens, *A history of the university in Europe*, Vol. 1, (pp. 3-34). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Schofield, W.H. (1906). *English literature from the Norman Conquest to Chaucer*. New York: The Macmillan Company. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.archive.org/details/englishliteratu00schouoft>
- Schwinges, R.C. (1992a). "Student Education, Student Life" En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A history of the university in Europe*, Volume I (pp. 195-243). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.

- Schwinges, R.C. (1992b). "Admission". En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A history of the university in Europe*, Vol. I (pp. 171-194). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Siraisi, N. (1992) "The faculty of medicine". En Hilde de Ridder Symoens, *A history of the university in Europe, Volume I* (pp. 360-387). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Solère, J-L. (2005) "Graduating in Paradise. Robert of Sorbon and the Importance of Universities in the Middle Ages", Boston, Boston College Personal Web Server, 2005, pp. 6-7. Recuperado de <https://www2.bc.edu/~solere/docs/PAPERS/Graduating%20in%20Paradise.pdf>.
- Spagnuolo, M. (1998). Lictere Generales, establishing the University of Naples. *Internet Medieval Sourcebook*, New York: Fordham University Center for Medieval Studies. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.fordham.edu/halsall/source/1224fred2-lictgen.html>
- Symes, C. (2007). *A common stage: Theater and public life in medieval Arras*. New York: Cornell University Pres.
- Tanner, N. (Ed.) (1990). *Decrees of the Ecumenical Councils*. London: Sheed and Ward; Washington. D.C: Georgetown University Press. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.ewtn.com/library/councils/florence.htm#14>
- Tejerina, F. (Ed.) (2010). *La Universidad, una historia ilustrada*. Madrid: Turner.
- Thatcher, O. (Ed.) (1907). *The Library of Original Sources, Vol. V: The Early Medieval World*. Milwaukee: University Research Extension Co. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.archive.org/details/libraryoriginal00thatgoog>
- Thatcher, O. & McNeal, E. H (Eds.) (1905). *A Source Book for Medieval History*, Scribners, New York. Recuperado de <http://www.archive.org/details/sourcebookformed00thatiala>
- Thijssen, H. (2008). "Condemnation of 1277", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, California. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/condemnation/>.
- Thorndike, L. (Ed.) ([1944] 1975). *University Records and Life in the Middle Ages*. New York: Columbia University Press.
- Thurston, H. (1909). Feast of Fools. *The Catholic Encyclopedia*, 6. New York: Robert Appleton Company. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.newadvent.org/cathen/06132a.htm>
- Uchelman, S.L. (2009). *Modalities in Medieval Logic*, Amsterdam, ILLC publications. Recuperado de <http://dare.uva.nl/document/142263>
- Università degli Studi di Perugia (s.f) *History of the University*. Recuperado de <http://www.unipg.it/comunica/guide/frame1.html>
- Verger, J. (1992a). "Patterns". In H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A history of the university in Europe*, Vol. I (pp. 35-67). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Verger, J. (1992b). "Teachers". In H. de Ridder-Symoens, *A history of the university in Europe*, Vol. 1, (pp. 144-168). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Verger, J. (1995). *Les universités françaises au Moyen Âge*. Leyde: E.J. Brill.
- Vidal y Díaz, A. (1869). *Memoria histórica de la Universidad de Salamanca* [Historical memory of the University of Salamanca]. Salamanca: Imprenta de Oliva y hermano. Recuperado de <http://www.archive.org/details/memoriahistorica00vidauoft>
- Villanueva, J. (1851). *Viage literario a las iglesias de España: Viage a Lérida*, [Literary journey to the churches of Spain: Journey to Lerida], Vol. 16. Madrid: Real

- Academia de la Historia. Recuperado de <http://www.archive.org/details/viageliterariola16vill>
- Voltaire (François Marie Arouet) (Autor) & Blanco, I. (Ed.) (2007). “Universidad”, *Diccionario filosófico*, Torre de Babel, Edición digital. Recuperado de <http://www.e-torredebabel.com/Biblioteca/Voltaire/universidad-Diccionario-Filosofico.htm>
- Wallerstein, I. (2011). *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Walsh, J. (1908). *The Popes and Science. The History of the Papal Relations to Science During the Middle Ages and Down to Our Own Time*. New York: Fordham University Press. Recuperado de <http://www.gutenberg.org/files/34019/34019-h/34019-h.htm>
- Walsh, J. (1911). *Old Time Makers of Medicine*. New York: Fordham University Press. Recuperado de <http://www.gutenberg.org/files/20216/20216-h/20216-h.htm>.
- Wright, T. (Ed.) (1841). *The Latin poems commonly attributed to Walter Mapes*, Vol. 3. London: Camden Society. Recuperado de http://books.google.es/books?id=hiAIAAAIAAJ&dq=The+Latin+poems+commonly+attributed+to+Walter+Mapes&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Zanotti, A. (1994). “1088, Bologna”. En Jos M.M Hermans y Marc Nelissen (Eds.), *Charters of foundation and early documents of the universities of the Coimbra Group*, Leuven: Leuven University Press.

CAPÍTULO 3

- Acosta y Machado, A. (2012). “Movimientos comprometidos con la vida. Ambientalismos y conflictos actuales en América Latina”, *Revista Observatorio Social de América Latina - CLACSO, OSAL*, N° 32, pp. 67-94. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/216306906/OSAL32>
- Bacon, F. (2010). *The New Organon or: True Directions Concerning the Interpretation of Nature*. Online: Early Modern Texts. http://www.earlymoderntexts.com/f_bacon.html
- Bratcher, D. ed. [1521] (2013). “The Edict of Worms”, *CRI / Voice Institute*. Recuperado de <http://www.crivoice.org/creededictworms.html>
- Benavent, J. (ed.). (2004). *Actas del proceso de Giordano Bruno*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, Diputació de Valencia.
- Bueno Martínez, G. (1982). “El cierre categorial aplicado a las ciencias físico-químicas”, en *Actas del congreso de teoría y metodología de las ciencias*. Oviedo: Pentalfa.
- Chirinos, M.P. (2009). “Trabajo”. En Fernández Labastida, Francisco & Mercado, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Recuperado de <http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/trabajo/Trabajo.html>
- Chomsky, N. (2008). “Language and Freedom”. En Chomsky, N. (author) and Arnone, A., (ed.), *The Essential Chomsky*, pp.75-91. New York, London: The New Press.
- Chomsky, N. (2009). “The Mysteries of Nature: How Deeply Hidden?”, *Journal of Philosophy*, Vol. CVI, N° 4. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/99485222/Chomsky-Noam-The-Mysteries-of-Nature-How-Deeply-Hidden-Journal-of-Philosophy-2009>
- Chomsky, N. (2011a). “The Chomsky Sessions II, Science, Religion and Human Nature, Part I”, *Z Communications*, September 18. Recuperado de <http://www.zcommunications.org/the-chomsky-sessions-ii-science-religion-and-human-nature-part-i-by-noam-chomsky>
- Chomsky, N. (2011b). “The machine, the ghost, and the limits of understanding: Newton’s contribution to the study of mind”, *The CSMN Annual lecture on Mind in Nature*. Recuperado de <http://www.hf.uio.no/csmn/english/research/news-and-events/news/2012/chomsky-video.html>
- College de Geneve (1559). *L'ordre du college de Geneve*. Geneve: L'Olivier de Rob. Estienne. Recuperado de http://books.google.es/books?id=BaMBAAAAQAAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Compañía de Jesús, (1559). *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*. Recuperado de <http://www.danielpallarola.com.ar/archivos/ratiostudiorun1599.pdf>
- Concilio de Trento [1545-1563] (2007). Recuperado de <http://www.intratext.com/x/esl0057.htm>
- de Covarrubias Orozco, S. (1611). *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*. Madrid: Luís Sánchez. Recuperado de http://books.google.es/books?id=K10MJdL7pGIC&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Madrid: Colección Austral-Espasa Calpe.
- Erasmus, D. [1511] (1999). *Elogio de la locura*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/elogio-de-la-locura-0/>
- Dooley, B. (1989). “Social Control and the Italian Universities: From Renaissance to Illuminismo”, *The Journal of Modern History*, Vol. 61, no. 2, pp. 205-239.

- Febrer Romaguera, M.V. (2003). *Ortodoxia y humanismo. El Estudio General de Valencia durante el rectorado de Joan de Salaya (1525-1558)*. València: Universitat de València.
- Finocchiaro, M. A., ed. [1616] (1989). "Texts from The Galileo Affair: A Documentary History". California: University of California Press. Recuperado de <http://web.archive.org/web/20070930013053/http://astro.wcupa.edu/mgagne/ess362/resources/finocchiaro.html#conreport>
- Fordyce, D. (1757). *Dialogues Concerning Education*. Poultry: Rose and Crown. Recuperado de <https://play.google.com/store/books/details?id=xd4UAAAAQAAJ&rdid=book-xd4UAAAAQAAJ&rdot=1>
- Frijhoff, W. (1999). "Graduación y profesiones". En Hilde de Ridder-Symoens, ed., *Historia de la Universidad en Europa Vol. II: Las Universidades en la Europa Moderna Temprana (1500-1800)*, pp. 379-444. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Galilei, G. ([1623] 1981). *El ensayador*. Buenos Aires: Aguilar.
- Goñi Zubietta, C. (2011). "Giovanni Pico della Mirandola". En Fernández Labastida, Francisco & Mercado, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Recuperado de: http://www.philosophica.info/archivo/2011/voces/pico_della_mirandola/Pico_della_Mirandola.html
- Grendler, P.F. (2002). *The Universities of the Italian Renaissance*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Grendler, P.F. (2004). "The Universities of the Renaissance and Reformation", *Renaissance Quarterly*, Vol. 57, No. 1, pp. 1-42.
- Hammerstein, N. (1999). "Las relaciones con la autoridad". En H. De Ridder-Symoens (ed.). *Historia de la Universidad en Europa Vol 2 –Las Universidades en la Europa Moderna Temprana*, pp. 115-158. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Heddendorf, R. (1986). "Religion, Science, and the Problem of Modernity", *Journal of the American Scientific Affiliation*, 38, pp. 226-231. Recuperado de <http://www.asa3.org/ASA/PSCF/1986/PSCF12-86Heddendorf.html>
- Hermans, J.M.M. & Nelissen, M. (Eds.) (2005). *Charters of Foundation and Early Documents of the Universities of the Coimbra Group*. Leuven: Leuven University Press.
- Hooykaas, R. (1972). *Religion and the Rise of Modern Science*. Grand Rapids, Mich.: William B. Eerdmans Publishing Co.
- Index Librorum Prohibitorum (1948). Recuperado de <http://www.cvm.qc.ca/gconti/905/BABEL/Index%20Librorum%20Prohibitorum-1948.htm>
- Janin, H. (2008). *The University in Medieval Life*. North Carolina: McFarland & Company, Inc.
- Jurriaanse, M.W. (1994). "1575. Leiden". En Jos. M. M. Hermans & Marc Nelissen, eds., *Charters of Foundation and Early Documents*, pp. 54-55. Groningen: Coimbra Group.
- Keynes, J. M. (1947). "Newton, the man", *Essays in biography*, 10. Recuperado de http://www-history.mcs.st-and.ac.uk/Extras/Keynes_Newton.html
- Klein, J. (2012). "Francis Bacon". En Edward N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/francis-bacon/>.
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Locke, J., [1692] (1889). *Some Thoughts Concerning Education*. Cambridge: University Press, 2nd ed. Recuperado de <http://archive.org/details/somethoughtsconc00lockuoft>
- Lomba Fuentes, J. (1991). "Filosofía Natural en la Edad Moderna", *Gran Enciclopedia Rialp*, Online: Ediciones Rialp S.A. y Canal Social Montané Comunicación S.L. Recuperado de http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5731&cat=filosofia
- de Loyola, I. (1554). "Constituciones de la Compañía de Jesús", *Documentación Católica*. Recuperado de http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1491-1556_Ignatius_Loyola_Constituciones_de_la_Compania_de_Jesus_ES.pdf
- Lutero, M. [1524] (1999). "La Necesidad De Crear Y Mantener Escuelas Cristianas". Recuperado de <http://www.escriturayverdad.cl/LUTERANISMO/1521%20-%201525/Crear%20y%20Mantener%20escuelas%20cristianas.pdf>
- Madroñal Duran, A. (1994). "Sobre el Vejamen de Grado en el Siglo de Oro. La Universidad de Toledo", *Epos. Revista de Filología*, Volumen X, pp. 203-231. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/9336/1/SOBRE%20EL%20VEJAMEN%20DE%20GRADO.pdf>
- Martín Serrano, M. (2008). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- Merton, R.K. (1938). "Science, Technology and Society in Seventeenth-Century England", *Osiris*, Vol. 4, pp. 360-632.
- Merton, R.K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: The Free Press.
- Newman, W. (1989). "Technology and alchemical debate in the Late Middle Ages", *Isis*, Chicago, Vol. 80, No. 3, pp.423-445. Recuperado de <http://cliojournal.wikispaces.com/file/view/Technology+and+Alchemical+Debate+in+the+Late+Middle+Ages.pdf>
- Newton, I. [1726] (1999) *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, General Scholium. California: University of California Press.
- Peces-Barba Martínez, G. (2007). "La dignidad humana". En Asís Roig, Rafael de [et al.]. *Los desafíos de los derechos humanos hoy*. Dykinson: Madrid, p. 155-172. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/16006>
- Peset, M. (2008). *Res Pvblica Litterarvm. Documentos de trabajo del grupo de investigación 'Nomos'*. Madrid: Instituto de Estudios Clásicos "Lucio Anneo Séneca" http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/2728/1/suptradclas_2008_01.pdf
- Pesic, P. (1999). "Wrestling with Proteus: Francis Bacon and the 'Torture' of Nature, *Isis*, Vol. 90, No. 1, pp. 81-94.
- Pico della Mirandola, G. (1996). *Conclusiones mágicas y cabalísticas*. Barcelona: Obelisco. Recuperado de http://eruizf.com/biblioteca/martinistas/pico_de_la_mirandola/pico_de_la_mirandola_conclusiones_magicas.pdf
- Pico della Mirandola, G. (2010). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Online: Eudaimov. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/25331560/Discurso-sobre-la-dignidad-del-hombre-Pico-Della-Mirandola>
- Porter, R. (1999). "La revolución científica y las universidades". En Hilde de Ridder-Symoens, ed., *Historia de la Universidad en Europa Vol. II: Las Universidades en la Europa Moderna Temprana (1500-1800)*, pp. 469-603. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ponce, A. [1987] (2005) *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal
- Rabin, S. (2010). "Nicolaus Copernicus". En Edward N. Zalta, ed., *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/entries/copernicus/notes.html#13>

- Rossi, P. (1968). *Francis Bacon: from Magic to Science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rummel (1992). “*Et cum theologo bella poeta gerit: The Conflict between Humanists and Scholastics Revisited*”, *The Sixteenth Century Journal*, Vol. 23, No. 4, pp. 713-726.
- Rüegg, W. (1992). “Epilogue: The Rise of Humanism”. En H. De Ridder-Symoens (ed.). *A History of the University in Europe Vol 1 –Universities in the Middle Ages*, pp. 442-468. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (1999). “Temas”. En H. De Ridder-Symoens (ed.). *Historia de la Universidad en Europa Vol 2 –Las Universidades en la Europa Moderna Temprana*, pp. 3-43. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Schaff, P. (1892). “Protestant Intolerance. Judgments of the Reformers on Servetus”. En *History of the Christian Church VIII*. Recuperado de <http://www.ccel.org/ccel/schaff/hcc8.iv.xvi.iv.html>
- Serrano López, A. (2010). *Por los caminos de la ciencia. Una introducción a la epistemología política*. Tegucigalpa: Litografía Iberoamericana.
- Shapin, S. (1988). “Understanding the Merton Thesis”, *Isis*, 79, pp. 594-605.
- Singer, D. W. (1950). *Giordano Bruno, His Life and Thought*. New York: Henry Schuman.
- The Great council of Scotland [1560] (1993). *First Book of Discipline*. CD/Online: Presbyterian Heritage Publication Recuperado de http://www.swrb.com/newslett/actualNLs/bod_ch03.htm
- Thorndike, L. (1923-1958). *A History of Magic and Experimental Science, During the First Thirteen Centuries of our Era, 8 Vols*. Columbia: Columbia University Press.
- Thorndike, L. (1941). *History of Magic and Experimental Science, Part 4*. Columbia: Columbia University Press.
- Turnbull, G. (2003). *Observations upon Liberal Education, in All its Branches*. Indiana: Liberty Fund. Recuperado de http://files.libertyfund.org/files/892/Turnbull_0478_EBk_v6.0.pdf
- Benito Goerlich, D. (1999). *Sapientia aedificavit. Una biografia de l'Estudi General de la Universitat de València*. València. Universitat. Cinc Segles.
- Vidal y Díaz, A. (1869). *Memoria histórica de la Universidad de Salamanca*. Oliva y Hermano: Salamanca. Recuperado de http://books.google.es/books?id=kkIAAAAIAAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- da Vinci, L., [1513] (1880). *The Notebooks of Leonardo da Vinci* (Ed., Richter, J.P.). Recuperado de <http://www.fromoldbooks.org/Richter-NotebooksOfLeonardo/section-8/item-607.html>
- Voltaire (François Marie Arouet), [1764] (2007), “Universidad”, *Diccionario filosófico*, Torre de Babel, Edición digital. Recuperado de <http://www.e-torredebabel.com/Biblioteca/Voltaire/universidad-Diccionario-Filosofico.htm>
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Madrid y México: Siglo XXI.
- Weeks, S. (2007). “Francis Bacon and the Art–Nature Distinction”, *AMBIX*, Vol. 54, No. 2, July, pp. 101–129.
- Westman, R., (1975), “The Melanchthon Circle, Reticus, and the Wittenberg Interpretation of the Copernican Theory,” *Isis*, 66, pp. 165–93.

- Wood, A. (1796). *The history and antiquities of the university of Oxford, Vol II*. Oxford: John Gutch. Recuperado de http://books.google.es/books?id=0gYVAAAAQAAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Yates, F. (1939). "Giordano Bruno's Conflict with Oxford", *Journal of the Warburg Institute*, Vol. 2, No. 3. pp. 227-242. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/750100?uid=2&uid=4&sid=21102010069991>
- Zilsel, E. (2000). "The Sociological Roots of Science", *Social Studies of Science*, 30, pp. 935-949, doi:10.1177/030631200030006006.
- Zilsel, E. (2003). *The Social Origins of Modern Science*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers. Recuperado de http://www.academia.edu/1435721/The_Social_Origins_of_Modern_Science_2003.
- Zweig, S. [1936] (2009). *Castali3n contra Calvino (en torno a la hoguera de Servet)*. Ciudad de M3xico: La guillotina. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/16983977/Castalion-contra-Calvino-en-torno-a-la-hoguera-de-Servet>

CAPÍTULO 4

- Abizadeh, A. (2005). "Was Fichte an Ethnic Nationalist? On Cultural Nationalism and its Double", *History of Political Thought*, Vol. XXVI, No. 2, pp. 334-359. Recuperado de <http://profs-polisci.mcgill.ca/abizadeh/PDFs/Fichte.pdf>
- Acosta, A. (2013). "Prólogo: El correísmo - Un nuevo modelo de dominación burguesa", en VV. AA. *El correísmo al desnudo*, pp. 9-21. Quito, Ecuador: Montecristi Vive. Recuperado de <http://silvanagt.wix.com/elcorreismoal desnudo#!indice/c11ev>
- Alghiero Manacorda, M. (1987). *Historia de la educación, Volumen 2*. México y Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arbuthnot, J. [1712] (2010). "El arte de la mentira política", en Swift, J. *El arte de la mentira política*, pp. 25-44. Madrid: Diario Público.
- Aznar i Garcia, R. (2002). *Cánones y leyes en la Universidad de Alcalá durante el reinado de Carlos III*. Madrid: Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad, Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/7880/1/07_canones_leyes_alcala.pdf pp. 71-2
- Benito Goerlich, D. (1999). *Sapientia Aedificavit, una biografía del Estudi General de la Universitat de Valencia*. Valencia: Universitat de València.
- Bonaparte, N. (1808). "Document: Décret Impérial Portant Organisation De L'université Du 17 Mars 1808", *Napoleon.org*. Recuperado de http://www.napoleon.org/fr/salle_lecture/articles/files/decret17031808_univ.asp
- Bongie, L. (2000). *David Hume: Prophet of the Counter-revolution*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Breazeale, D. (2012), "Johann Gottlieb Fichte". En Zalta, E. N. (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/johann-fichte/>
- Brewer, J. (2013). *The Pleasures of the Imagination: English Culture in the Eighteenth Century*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Catalán, M. (2010). "Introducción". En Condorcet, N. *¿Es conveniente engañar al pueblo?*, pp. 67-91. Madrid: Sequitur.
- Charle, C. (2004). "Patterns". En Rüegg, W. (Ed.). *A History of the Universities in Europe, Volume III: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, pp. 33-80. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam (1991). "Force and Opinion", *Z Magazine*, July-August. Recuperado de <http://www.chomsky.info/articles/199107--.htm>
- Chomsky, N. (2000). *Chomsky on Miseducation*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers. Edited by Macedo, D.
- Chomsky, N. (2008). "Language and Freedom". En Chomsky, N. author & Arnone, A., ed., *The Essential Chomsky*, pp.75-91. New York and London: The New Press.
- Claustro Mayor (1733). *Constituciones de la insigne Universidad Literaria de la Ciudad de Valencia*. Valencia: Universitat de València. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/constituciones-de-la-insigne-universidad-literaria-de-la-ciudad-de-valencia-hechas-por-el-claustro-mayor-de-aquella-en-el-ano-de-1733/>
- Cloyd, D. (1902). *Benjamin Franklin and education; his ideal of life and his system of education for the realization of that ideal*. Boston: D. C. Heath & Co., Publishers. Recuperado de <http://archive.org/details/benfranedu00cloyrich>

- Conant, J. B. (1940). "Education For A Classless Society: The Jeffersonian Tradition", *Atlantic Monthly*, 28 de marzo. Recuperado de <http://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/edcla.htm>
- Condorcet, N (2010). *¿Es conveniente engañar al pueblo?* Madrid: Sequitur.
- Costopoulos P. J. (1990). "Jefferson, Adams, and the Natural Aristocracy", *First Things*, May. Recuperado de <http://www.firstthings.com/article/2007/08/006-jefferson-adams-and-the-natural-aristocracy-27>
- Dept. of History of the University of Pennsylvania, ed. (1897). *Translations and reprints from the original sources of European history, Volume I*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Recuperado de [http://openlibrary.org/books/OL7022248M/Translations and reprints from the original sources of European history](http://openlibrary.org/books/OL7022248M/Translations_and_reprints_from_the_original_sources_of_European_history)
- Diderot, D. [1755] (2002). "Encyclopedia", *The Encyclopedia of Diderot & d'Alembert Collaborative Translation Project*. Translated by Philip Stewart. Ann Arbor: Michigan Publishing, University of Michigan Library (Trans. of "Encyclopédie," *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, vol. 5. Paris, 1755. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.did2222.0000.004>.
- Feret, P. (1911). "University of Paris". En *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. Recuperado de <http://www.newadvent.org/cathen/11495a.htm>
- Fernández Buey, F. (s.d.). "Para leer a Rousseau", *Biblioteca Virtual Francisco Fernández Buey*. Recuperado de <http://www.bibliotecabuey.com/para-leer-a-rousseau/>
- Fernández Liria, C. y Alegre Zahonero, L. (2010). *El orden de El Capital: Por qué seguir leyendo a Marx*. Madrid: Akal.
- Fichte, J. G. (1922). *Addresses to the German Nation*. Chicago and London: The Open Court Publishing Co. Recuperado de <http://archive.org/details/addressestothege00fichuoft>
- Franklin, B. (1749). "Proposals Relating to the Education of Youth in Pensilvania Philadelphia", *The University Records Center of Penn.* Recuperado de <http://www.archives.upenn.edu/primdocs/1749proposals.html>
- Gabbard, D. (2009). "Anarchist Movement and Education", en W. Ayers, T. Quinn, and D. Stovall (eds.). *Handbook of Social Justice in Education*, pp. 34-29. Oxon: Routledge.
- Godwin, W. (1793). *An enquiry concerning political justice*. Charlottesville, VA: Electronic Text Center, University of Virginia Library. Recuperado de http://etext.virginia.edu/etcbin/toccer-new2?id=GodJust.xml&images=images/modeng&data=/texts/english/modeng/parse_d&tag=public&part=all
- Gómez Oyarzún, G. (1998). *La Universidad a Través Del Tiempo*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Grant, R. W. y Tarcov, N., eds. (1996). *John Locke: Some Thoughts Concerning Education and The Conduct of the Understanding*. Indiana: Hackett Publishing Company.
- Hammerstein, N. (1999). "Las relaciones con la autoridad", en Ridder-Symoens, H. *Historia de la Universidad en Europa, Vol. II*, pp. 115-158.
- Hill, Christopher (1940). *The English Revolution 1640*. Londres: Lawrence and Wishart. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/hill-christopher/english-revolution/>
- Hill, C. (1991). *The World Turned Upside Down: Radical Ideas During the English Revolution*. London: Penguin Books.
- Hobbes, T. (1651). *Leviathan*. Online: Gutenberg.org. Recuperado de <http://www.gutenberg.org/ebooks/3207>
- Hobsbawm, E. (1996). *The Age of Revolution, 1789-1848*. New York: Vintage Books.

- Hofstadter, R. (1989). "Thomas Jefferson: The Aristocrat as Democrat". En *The American Political Tradition*, pp. 23-56. New York: Vintage.
- Hohendorf, G. (1999). "Wilhelm Von Humboldt", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 707-719. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/humboldts.pdf>
- Humboldt, W. (2005a) "Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín", *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, Vol. 38, pp. 283-291. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/fsl/15756866/articulos/ASEM0505110283A.PDF>
- Humboldt, W. (2005b). *Solicitud de institución de la Universidad de Berlín*", *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, Vol. 38, pp. 293-299. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/fsl/15756866/articulos/ASEM0505110293A.PDF>
- Humboldt, W. (2005c). "Sobre el levantamiento de la prohibición de visitar Universidades extranjeras", *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, Vol. 38, pp. 301-302. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/fsl/15756866/articulos/ASEM0505110301A.PDF>
- Hume, D. (1748). "Of The First Principles of Government", *Constitution.org*. Recuperado de <http://www.constitution.org/dh/pringovt.htm>
- Jefferson, T. (1784a). "Extract from Thomas Jefferson's 'Bill for the More General Diffusion of Knowledge'", *Papers of Thomas Jefferson Retirement Series Digital Library*. Recuperado de <http://retirementseries.dataformat.com/Document.aspx?doc=150954544>
- Jefferson, T. (1784b). "Equality". En Kurlan, P. B. & Lerner, R. (Eds.) (1987). *The Founders' Constitution*, Volume 1, Chapter 15, Document 28. Chicago: University of Chicago Press. Recuperado de <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/documents/v1ch15s28.html>
- Jefferson, T. (1787a). "Letter to James Madison", *Monticello*. Recuperado de <http://www.monticello.org/site/jefferson/quotations-education>
- Jefferson, T. (1787b). "Notes on the State of Virginia", en Merrill D. Peterson, ed. (1984). *Notes on the State of Virginia: Thomas Jefferson*, pp. 288-291. New York: Library of America. Recuperado de <http://web.archive.org/web/20110208122414/http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/JefVirg.html>
- Jefferson, T. (1800). "Letter to Joseph Priestley". Recuperado de <http://www.monticello.org/site/research-and-collections/jeffersons-plan-academical-village>
- Jefferson, T. (1824). "Times and methods change but not the rights of man". En Mayo, B. (1970). *Jefferson Himself: The Personal Narrative of a Many-Sided American*, pp. 338-339. Virginia: University Press of Virginia.
- Jovellanos, G. (1831). *Memoria sobre la educación pública*. Madrid: Imprenta de Don León Amarita. Recuperado de http://books.google.es/books?id=Ip8QAQAIAAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Kant, I. (1998). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Editorial Tecnos (6ª edición).
- Kant, I. (2000). *Sobre Pedagogía*. Online: Ediciones elaleph.com. Recuperado de <http://www.elaleph.com/libro/Sobre-pedagogia-de-Innmanuel-Kant/611/>
- Kant, I. ([1784] 2004). *Filosofía de la Historia. Qué es la Ilustración*. La Plata, Argentina: Terramar.

- Levy, L.W. (2004). *Emergence of a free press*. Chicago: Ivan R. Dee.
- Llaquet de Entrambasguas, J. L. (2001). *La Facultad de Cánones de la Universidad de Cervera (s. XVIII-XIX)*. Online: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2056/TOL49.pdf;jsessionid=25606926A6E666D887761767AD5D7A18.tdx2?sequence=1>).
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. Recuperado de <http://enlightenment.supersaturated.com/johnlocke/briefcontents.html>
- Locke, J. (1889). *Some Thoughts Concerning Education*. Cambridge: University Press, 2nd ed. Recuperado de <http://archive.org/details/somethoughtsconc00lockuoft>
- Martín Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Martín Serrano, M. ([1977] 2008). *La Mediación Social*. Madrid: Akal.
- McCann, A. (2001). "William Godwin", *The Literary Encyclopedia*. Recuperado de <http://www.literaryencyclopedia.com/php/speople.php?rec=true&UID=1780>
- Milton, J. [1644] (1905). *Milton's tractate on education*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://archive.org/details/miltonstractateo00miltiala>
- Moyers, B. (2012). "Thomas Jefferson's Betrayal", *Moyers & Company*, 29 June. Recuperado de <http://billmoyers.com/segment/bill-moyers-essay-the-difficult-truths-behind-independence-day/>
- Olavide, P. (1768). "El informe de Olavide sobre la reforma universitaria". Recuperado de http://personal.us.es/alporu/historia/olavide_informe.htm
- Peces-Barba Martínez, G. (2007). "La dignidad humana". En Asís Roig, Rafael de [et al.]. *Los desafíos de los derechos humanos hoy*. Dykinson: Madrid, p. 155-172. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/16006>
- Pérez Bayer, ([1770], 1991). *Por la libertad de la literatura española*. Alicante: Aguaclara.
- Peset, M. (2006). "Las facultades de leyes". En Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, ed. *Historia de la Universidad de Salamanca. Volumen III: Saberes y confluencias*, pp. 21-74. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Peset, M. (2008). "Humanismo en las facultades de leyes (siglos XVI a XVIII)", *Res Pvblica Litterarvm. Documentos de trabajo del grupo de investigación 'Nomos'*. Madrid: Instituto de Estudios Clásicos Lucio Anneo Séneca. Recuperado de http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/2728/1/suptradclas_2008_01.pdf
- Peset, M. y Peset, J.L. (2000). "Reforma de los estudios", en Peset, et al., *Historia de la Universidad de Valencia, Vol. 2: La universidad ilustrada*, pp. 65-84. Valencia: Universitat de València,
- Pogolotti, G. (2013). "Para una sociología de la educación", *La Jiribilla*, Año XI, N. 620. Recuperado de <http://www.lajiribilla.eu/articulo/4024/para-una-sociologia-de-la-educacion>.
- Priestley, J. (1788). *Lectures on History and General Policy: To which is Prefixed, An Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life*. Dublin: P. Byrne. Recuperado de <http://archive.org/details/lecturesonhistor00prie>
- Ponce, A. (2005) *Educación y lucha de clases*, Akal, Madrid.
- Real y Pontificia Universidad de Cervera (1746). *Relación que hace el claustro de la Real y Pontificia Universidad de Cervera a la S.C.R: Magestad de el Rey Nuestro Señor Don Fernando Sexto...* Cervera: Imprenta de la Real y Pontificia Universidad. Recuperado de http://books.google.es/books?id=BloVvKTbUAUC&hl=es&source=gb_s_navlinks_s

- Rousseau, J. J. (1923). "A discourse which won the prize at the academy of Dijon in 1750, on this question proposed by the academy: has the restoration of the arts and sciences had a purifying effect upon morals?". En G.D. H. Cole (ed.). *The Social Contract and Discourses by Jean-Jacques Rousseau*. London and Toronto: J.M. Dent and Sons. Recuperado de <http://oll.libertyfund.org/title/638/71079>
- Rousseau, J. J. (1999). *El contrato social o los principios del derecho político*. Online: El aleph. Recuperado de <http://www.bibliocomunidad.com/web/libros/Juan%20J.%20Rousseau%20-%20El%20Contrato%20Social.pdf>
- Rousseau, J. J. [1762] (2000). *Emilio o la educación*. Online: Elaleph. Recuperado de <http://escritoriocentes.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>
- Rubio y Borrás, M. (1915). *Historia de la Real y Pontificia Universidad de Cervera*. Barcelona: Librería Verdaguer. Recuperado de <http://archive.org/details/historiadelareal01rubi>
- Rüegg, W. (2004). "Themes", pp. 3-31, in Rüegg, W., ed., *A History of the Universities in Europe, Volume III: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Rush, B. ([1786] 1806). "On the Mode of Education Proper in a Republic", pp. 6-20, en *Essays, Literary, Moral and Philosophical* (2nd ed.). Philadelphia: Thomas and William Bradford. Recuperado de <http://archive.org/details/essaysliterarymo00inrush>
- Rush, B. ([1787] 1918b). "Address to the People of the United States", en Good, H.G., *Benjamin Rush and his services to American education*. Indiana: Witness Press, pp. 198-206. Recuperado de <http://archive.org/details/benjaminrushhiss00gooduoft>
- Rush, B. (1830). "A Defence of the Use of the Bible in Schools", *Bible Believers*. Recuperado de http://www.biblebelievers.com/Bible_in_schools.html
- Sempere y Guarinos, J. (1804). *Biblioteca Española Económico-Política, Tomo 2*. Madrid: Imprenta de Sancha. Recuperado de http://books.google.es/books?id=PV1BAAAACAAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Serjeantson, R. W. (2006) "Hobbes, the Universities, and the History of Philosophy". En Condren, C., Gaukroger, S., & Hunter, I (eds.). *The Philosopher in Early Modern Europe: The Nature of a Contested Identity*, pp. 113–39. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swift, J. [1710] (2010). "The Examiner, No. XIV", en *El arte de la mentira política*, pp. 45-58. Madrid: Sequitur.
- Tortosa, J.M. (2012). *Desigualdad, conflicto, violencia. Cinco ensayos sobre la realidad mundial*. Cuenca, Ecuador: PYDLOS Ediciones – Universidad de Cuenca.
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Voltaire (2010). *Tratado sobre la tolerancia*. Madrid: Diario Público.
- Wallerstein, I. (2001): "¿Tres ideologías o una? La pseudobatalla de la modernidad", en *Después del liberalismo*. México D.F.: Siglo XXI, pp. 75-94.
- Washington, G. (1776). "Excerpt from George Washington's Eight Annual Message to Congress", en Debra Meyers & Burke Miller (2009). *Inequity in Education: A Historical Perspective*, pp. 50-51. Plymouth, UK: Lexington.
- Zinn, H. (2005). *A People's History of the United States: 1492-Present*. New York: Harper Perennial Modern Classics.

CAPÍTULO 5

- Bakunin, M. (1869). "On Education", *L'Égalité*, 31 de julio. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/archive/bakunin/works/1869/education.htm>
- Bakunin, M. (1870). "Letters to a Frenchman on the Present Crisis", Marxists.org. Recuperado de <http://marxists.org/reference/archive/bakunin/works/1870/letter-frenchman.htm>
- Bakunin, M., [s.d.] (1953). *The Political Philosophy of Bakunin: Scientific Anarchism*. Ed., Maximoff, G. P. Online: Digital Text International. Recuperado de <http://www.ditext.com/maximoff/bakunin/bakunin.html>
- Bakunin, M., [s.d.] (1978). *Escritos de filosofía política I. Crítica de la sociedad*. Madrid: Alianza. Ed., Maximoff, G. P. Recuperado de http://www.theyliwedie.org/ressources/biblio/es/Bakunin_Mijail_-_Escritos_de_Filosofia_Politica_I.html
- Bakunin, M. [1882] (2000-2002). *Dios y el Estado*. Online: Proyecto Espartaco. Recuperado de <http://metalmadrid.cnt.es/cultura/libros/mijail-bakunin-dios-y-el-estado.pdf>
- Baron, A. (1834). "Discours d'ouverture", *Université Libre de Bruxelles*. Recuperado de <http://www.ulb.ac.be/ulb/presentation/librex.html>
- Buj, A. (2004). "Buen, Odón de. *Mis Memorias (Zuera, 1863-Toulouse, 1939)*, *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. IX, nº 541. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-542.htm>
- Caekelberghs, E. (2011). "Conférence", *Union des Anciens Etudiants de L'ULB*. Recuperado de <http://uae-france.org/index.php/10-archives>
- Collini, S. (2012). *What are Universities For?* London: Penguin.
- Conant, J. B. (1940) "Education for a Classless Society: The Jeffersonian Tradition", *The Atlantic*, May. Recuperado de <http://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/edcla.htm>
- Cortes de la Nación (1812). "Constitución política de la monarquía española". Recuperado de http://www.cadiz2012.es/images/secciones/constitucion/cons_1812.pdf
- Cortes de la Nación (1821). *Reglamento general de Instrucción Pública*. Barcelona: La imprenta del gobierno. Recuperado de http://books.google.es/books?id=If9dlr8VUH8C&hl=es&source=gb_s_navlinks_s
- Chomsky, N. (1975). "Prólogo a la primera edición inglesa". En Guérin, D. *El anarquismo*, pp. 13-30. Buenos Aires: Anarres-Utopía Libertaria. Recuperado de <http://www.marxists.org/espanol/guerin/1965/elanarquismo/>
- Chomsky, N. (2003). *Chomsky on Democracy and Education*. New York: Routledge.
- Cross, C. F. (1999). *Justin Smith Morrill: Father of the Land-Grant Colleges*. East Lansing, Michigan: Michigan State University Press.
- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray. Retrieved from <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F373&viewtype=text&pageseq=1>
- Darwin, C. R. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex, Volume 1 & 2*. London: John Murray. Retrieved from http://darwin-online.org.uk/EditorialIntroductions/Freeman_TheDescentofMan.html
- Desanti, D. (1973). *Los socialistas utópicos*. Barcelona: Anagrama.
- Eagleton, T. (1999). *Marx y la libertad*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Edmond, J. B. (1978). *The Magnificent Charter: The Origin and Role of the Morrill Land-Grant Colleges and Universities*. Hicksville, NY: Exposition Press.

- El Brocense (1981). “«Lejos de nosotros la novedad de discurrir... »”, *ABC*, p. VII.
Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1981/11/14/057.html>
- Emerson, R. W. [1844] (2007). *Collected Essays: Complete Original Second Series*. Rockville, MD: Arc Manor.
- Engels, F. & Marx, K. [1848] (2000). *Manifiesto comunista*. Buenos Aires: Elaleph.
Recuperado de <http://www.seminariodefilosofiadelderecho.com/BIBLIOTECA/M/Marx,%20Karl%20-%20Manifiesto%20comunista.pdf>
- Engels, F. (1878). *Dialéctica de la naturaleza*. Online: Biblioteca Virtual UJCE.
Recuperado de <http://archivo.juventudes.org/textos/Friedrich%20Engels/Dialectica%20de%20la%20Naturaleza.pdf>
- Engels, F. (1886). “Engels to August Bebel in Berlin”, *Marxists Internet Archive*.
Recuperado de https://www.marxists.org/archive/marx/works/1886/letters/86_01_20.htm
- Engels, F. (1890). “Engels to Conrad Schmidt in Berlin”, *Marxists Internet Archive*.
Recuperado de https://www.marxists.org/archive/marx/works/1890/letters/90_10_27.htm
- Enguita, M., ed. (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- Fernández de Castro, I. (1986). “La enseñanza y la producción del valor de uso de los profesionales y la creación de su valor de cambio”. En Enguita, M., ed. *Marxismo y sociología de la educación*, pp. 373-380. Madrid: Akal.
- Fontana, J. & Villares, R. (2007). *La Historia de España, Vol. 6: La época del liberalismo*. Barcelona: Crítica/Marcial Pons.
- Fourier, C. [1808] (1857). *The Social Destiny of Man: Or, Theory of the Four Movements*. New York: Dewitt and Blanchard. Recuperado de http://books.google.es/books?id=yqbaAAAAMAAJ&hl=es&source=gb_s_navlinks_s
- Fourier, C. (1822). “Accusation of the Uncertain Sciences”. En Beecher, J. & Bienvenu, R. (1972). *The Utopian Vision of Charles Fourier. Selected Texts on Work, Love, and Passionate Attraction*. London: Jonathan Cape. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/archive/fourier/works/ch14.htm>
- Fourier, C. [1822] (1946). *El falansterio*. Buenos Aires: Intermundo.
- Fourier, C. (1848). “Critique of the Revolutionary Ideals”. En Beecher, J. & Bienvenu, R. (1972). *The Utopian Vision of Charles Fourier. Selected Texts on Work, Love, and Passionate Attraction*. London: Jonathan Cape. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/archive/fourier/works/ch15.htm>
- Garnir, G. (1890). “Le Semeur”. Recuperado de <http://www.quevivelaguindaille.be/semeur/>
- Gil de Zárate, A. (1855a). *De la instrucción pública en España, Volumen 1*. Madrid: Imprenta del Colegio de sordo-mundos. Recuperado de http://books.google.es/books?id=gDxNAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gil de Zárate, A. (1855b). *De la instrucción pública en España, Volumen 3*. Madrid: Imprenta del Colegio de sordo-mudos. Recuperado de http://books.google.es/books?id=d1NHAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Giner de los Ríos, F. (1922). *Estudios sobre educación*. Madrid: La Lectura. Recuperado de: <http://archive.org/details/estudiosobreedu07gine>

- Giner de los Ríos, F. (2003). *Escritos sobre la universidad española. Antología (1893-1904)*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/escritos-sobre-la-universidad-espanola-antologia-18931904--0/>
- Gomis, A. (2011). “Odón de Buen: cuarenta y cinco años de compromiso con la universidad”, *Asclepio*, 63(2), pp. 405-430. Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/499/501>.
- Gould, S. J. (1997). “Kropotkin Was No Crackpot”, *Natural History*, 106 (June), pp. 12-21. Recuperado de <http://www.marxists.org/subject/science/essays/kropotkin.htm>
- Guérin, D. [1965] (1975). *El anarquismo*. Buenos Aires: Anarres-Utopía Libertaria. Recuperado de <http://www.marxists.org/espanol/guerin/1965/elanarquismo/>
- Harrison, J. F. C (1952). *A History of the Working Men's College: 1854-1954*. London and New York: Routledge.
- Higton, M. (2012). *A Theology of Higher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Hobsbawm, E. (1972). “Karl Marx’s Contribution to Historiography”, en Blackburn, R., *Ideology in Social Science*, pp. 265-283. Suffolk: Fontana/Collins.
- Hobsbawm, E. (1996). *The Age of Revolution, 1789-1848*. New York: Vintage Books.
- Hoselitz, B.F. (1978). “Prefacio del editor”, en Bakunin, M. *Escritos de filosofía política 1. Crítica de la sociedad*, pp. 7-19. Madrid: Alianza. Recuperado de http://www.theyliwedie.org/ressources/biblio/es/Bakunin_Mijail_-_Escritos_de_Filosofia_Politica_1.html
- ILE (1876). “Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza”, *Ensayos*. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/textos/estatutos-ILE.htm>
- International Workingmen’s Association (1869). “Record of Speeches by Karl Marx on General Education”, *Marxists Internet Archive*. Recuperado de <http://www.marxists.org/history/international/iwma/documents/1869/education-speech.htm>
- Jerez Mir, R. (1990). *Sociología de la educación: guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- Jerez Mir, R. (2009). “La sociología de la cultura y la educación de Carlos Marx: su aplicación al sistema escolar”, *XXVI Semana Gallega de Filosofía*. Recuperado de www.rebelion.org/noticia.php?id=84525
- Jewel, G. (1978). “Letter to The Red Menace #4: What Bakunin said”, *The Red Menace*. Recuperado de <http://www.connexions.org/RedMenace/Docs/RM4-Bakunin-Jewell.htm>
- Kropotkin, P. ([1890, 1896] 1902). *Mutual Aid. A Factor of Evolution*. Project Gutenberg. Retrieved from <http://www.gutenberg.org/cache/epub/4341/pg4341.html>
- Kropotkin, P. ([1892] 2005). *La conquista del pan*. Buenos Aires: Anarres. Recuperado de <http://www.nodo50.org/bpji/Libros/Conquista%20del%20pan.pdf>
- Kropotkin, P. ([1880] 2009). *The Spirit of Revolt*. Online: Alexander S. Peak A.S. Recuperado de http://libertyactivism.info/uploads/0/05/The_Spirit_of_Revolt_-_Peter_Kropotkin.pdf
- Lincoln, A. (1859). “Address to the Wisconsin State Agricultural Society”, en The History Book Club, ed. (2001). *Collected Works of Abraham Lincoln, Vol. 3*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Digital Library Production Services. Recuperado de <http://name.umdl.umich.edu/lincoln3>
- Litchfield, R. B. (1902). *The Beginnings of the Working Men’s College*. London: Hudson & Co. Recuperado de <https://archive.org/details/beginningsofwork00litcrich>

- López del Castillo, M. T., (2008). “Gómez Hermosilla, autor del reglamento de escuelas de latinidad y colegios de humanidades de 1825. La educación de las clases acomodadas en el pensamiento de un absolutista ilustrado”, *Historia de la educación*, 27, pp. 269-302. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/1616/1680
- López de la Cruz, L. (2002). “La presencia de la mujer en la universidad española”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, N° 4, pp. 291-299. Recuperado de <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/view/21>
- Llaquet de Entrambasguas, J. L. (2001). *La Facultad de Cánones de la Universidad de Cervera* (s. XVIII-XIX). Online: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2056/TOL49.pdf;jsessionid=25606926A6E666D887761767AD5D7A18.tdx2?sequence=1>.
- Macías Picavea, R. (1899) *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid: Librería General de Victorio Suárez. Recuperado de <http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/registro.cmd?id=4627>
- Mann, H. (1845). *Lectures on Education*. Boston: W. B Forle and Capen. Recuperado de http://books.google.es/books?id=WfMSAAAIAAJ&hl=es&source=gbp_navlinks_s
- Mann, H. (1891). *Educational Writings of Horace Mann*. Boston: Lee and Shepard Publishers. Recuperado de <https://archive.org/details/educationalwrit00pcgoog>
- Martín Martín, A. (2012). “Abril de 1865: represión de una concentración estudiantil en Madrid”, *Historia de España*. Recuperado de <http://documentacionhistoriabachillerato.blogspot.com.es/2012/09/represionb.html>
- Martín Serrano, M. (1976). *Comte, el padre negado*. Madrid: Akal.
- Martín Serrano, M. (1977). “La epistemología de la dialéctica social”, *Revista Española de la Opinión Pública*, 47, pp. 57-76. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/13171/>
- Martín Serrano, M. ([1977] 2008). *La Mediación Social*. Madrid: Akal.
- Martín Serrano, M. (2011). “Los tiempos que han traído nuestro tiempo. Autobiografía intelectual de Manuel Martín Serrano”, *Chasqui- Revista Latinoamericana de Comunicación*, N° 114-115, pp. 11-25. ISSN 1390-1079. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/14473/>
- Martínez Neira, M. (2009). “El reglamento interior de la Universidad Central de 1853”, *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*. Recuperado de <http://hosting01.uc3m.es/Erevistas/index.php/CIAN/article/view/1151/469>
- Marx, K. (1844). *Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*. Online: Biblioteca Virtual UJCE. Recuperado de <http://www.archivochile.com/Marxismo/Marx%20y%20Engels/kmarx0018.pdf>
- Marx, K. ([1844] 1959b). *Economic & Philosophic Manuscripts of 1844*. Moscow: Progress Publishers. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/Economic-Philosophic-Manuscripts-1844.pdf>
- Marx, K. ([1845] 1888). “Tesis sobre Feuerbach”, *Marxists Internet Archive*. Recuperado de <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Marx, K. (1856). “Speech at anniversary of the People’s Paper”, *The People’s Paper*, April 19. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1856/04/14.htm>
- Marx, K. (1863). “Addenda”. En *Theories of Surplus-Value* [Volume IV of Capital]. Moscow: Progress Publishers. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1863/theories-surplus-value/add1.htm>
- Marx, K. ([1867-1894] 1959a). *El capital (Libros I, II y III)*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://kmarx.files.wordpress.com/2010/08/marx-karl-el-capital-3-tomos.pdf>

- Marx, K. y Engels, F. ([1846] 1974). *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Montevideo y Barcelona: Edición conjunta de Pueblos Unidos y Grijalbo.
- Marx, K. & Engels, F. ([1848] 2000). *Manifiesto Comunista*. Online. Ediciones Elaleph. Recuperado de http://www.upv.es/laboluz/leer/books/Marx_Manifiesto_comunista.pdf
- Massachusetts Board of Education (1849). *Annual report of the Board of Education together with the annual report of the Secretary of the Board, Vol. 12*. Boston: Dutton and Wentworth. Recuperado de http://books.google.es/books?id=eURNAAAACAAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Mayer, M. (2004). *El anarquismo para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente. Recuperado de http://www.mundolibertario.org/libro_fanzine/148/anarquismo_para_principiantes
- Mayor Zaragoza, F. (2010). “Educación para todos, a lo largo de toda la vida”, *CEE Participación Educativa*, número extraordinario, pp. 2-3: recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/extr2010-mayor-zaragoza.pdf>
- MEC (1979). “Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857”, en *Historia de la educación en España, tomo II*. Madrid: Libros de Bolsillo de la Revista de Educación. Recuperado de http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm
- MEC (1982). “Circular del Ministro de Fomento de 26 de febrero de 1875 (Orovio)”, en *Historia de la Educación en España, tomo III*, pp. 53-57. Madrid: Libros de Bolsillo de la Revista de Educación. Recuperado de http://personal.us.es/alporu/legislacion/circular_orovio_1875.htm
- Menéndez Pelayo, M. (1879). *La ciencia española: polémicas, indicaciones y proyectos*. Madrid, Imprenta Central a Cargo de Victor Saiz. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=2032>
- Messerli, J. (1972). *Horace Mann: A Biography*. New York: Knopf.
- Miller, M. A. (1976). *Kropotkin*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moreno González, A. (1988). *Una ciencia en cuarentena: La física académica en España (1750-1900)*. Madrid: CSIC.
- Morales, J. (1978). “Una visión cristiana de la conciencia”, *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, Nº. 5, pp. 539-591. ISSN 0211-4526. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/12362>
- Morales Marín, J. (1990). *Newman (1801-1890)*. Madrid: Rialp.
- Morrill Act (1862). “Chap. CXXX.--AN ACT Donating Public Lands to the several States and Territories which may provide Colleges for the Benefit of Agriculture and Mechanic Arts”, *Enrolled Acts and Resolutions of Congress, 1789-1996; Record Group 11; General Records of the United States Government; National Archives*. Recuperado de <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=33&page=transcript>
- Museo Internacional del Estudiante (s.d). La Noche de San Daniel del año 1865. Recuperado de <http://www.museodelestudiante.com/Pieza/Pieza35.htm>
- Nasmyth, G. W. (1916). *Social Progress and the Darwinian Theory. A study of force as a factor in human relations*. New York and London: G. P. Putnam's Sons. Recuperado de <http://archive.org/details/socialprogressda00nasmrich>

- Negrete, C. (2013). "Alemania acaba con las matrículas universitarias", *El diario*, 14 de marzo. Recuperado de http://www.eldiario.es/internacional/Alemania-acaba-matriculas-universitarias_0_110939227.html).
- Newman, J. H. [1853] (1873). *The Idea of a University: Defined and Illustrated*. London: Basil Montagu Pickering. Recuperado de <https://archive.org/details/a677040500newmuoft>
- Newman, J. H. [1857] (1908). *Sermons Preached on Various Occasions*. London, New York, Bombay, and Calcutta: Longmans, Green, and Co. Recuperado de <http://www.newmanreader.org/works/occasions/index.html>
- Newman, J. H. (1896). *My campaign in Ireland*. Aberdeen: A. King & Co. Recuperado de <https://archive.org/details/a618190200newmuoft>)
- Ortí y Lara (1865). *Lecciones sobre el sistema de filosofía panteística del alemán Krause*. Madrid: Imprenta de Tejado. Recuperado de http://books.google.es/books?id=I35RAAAAMAAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Owen, R. (1816). *A New View of Society or, Essays on the Principle of the Formation of the Human Character, and the Application of the Principle to Practice*. Online. Marxists Internet Archive. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/subject/economics/owen/ch01.htm>
- Pellouitier, F. (2004). *Historia de las Bolsas del Trabajo*. Online: Biblioteca Virtual Antorcha. Recuperado de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/historia/bolsas/caratula.html
- Pérez Vidal, J. (1951). "Pérez Galdós y la noche de San Daniel", *Revista Hispánica Moderna*, Año 17, No. 1/4, pp. 94-110.
- Pozo Ruiz, A. (2005a). "La Constitución de 1812 y la educación", *Alma mater hispalense*. Recuperado de http://personal.us.es/alporu/legislacion/constitucion_1812_educacion.htm
- Pozo Ruiz, A. (2005b). "Unamuno y su visión de la universidad decimonónica", *Alma mater hispalense*. Recuperado de http://personal.us.es/alporu/historia/unamuno_universidad.htm
- Proudhon, J. P. (1864). *La capacidad política de la clase obrera*. Barcelona: Biblioteca Social D'Olot. Recuperado de http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Proudhon_Pierre_Joseph-La_capacidad_politica_de_la_clase_obrera.pdf
- Quintana, M.J. (1946). *Informe de la Junta creada por la Regencia*. Madrid: Atlas. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=2271>
- Ramón y Cajal, S. (1898). *Reglas y consejos sobre investigación científica*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ciencia/cajal/cajal_reglas/default.htm
- Rosenberg, A. (1939). *Democracy and Socialism. Contribution to the Political History of the past 150 Years*. New York: Alfred A. Knopf.
- Rosenberg, N. (1974). "Karl Marx on the Economic Role of Science", *Journal of Political Economy*, Vol. 82, No. 4, pp. 713-728. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1837142>
- Rothblatt, S. (1997). *The Modern University and Its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rudolph, F. [1962] (1990). *The American College & University. A History*. Athens, Georgia: The Georgia University Press.
- Rueda Hernanz, G. (2006). *España 1790-1900: Sociedad y condiciones económicas*. Madrid: Ediciones Istmo.

- Sacristán Luzón, M. (1972). *Tres lecciones sobre la universidad y la división del trabajo*. Sevilla: Esc. Gráfica Salesiana.
- Sacristán, M. (1978). "El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia", *Biblioteca Virtual UJCE*. Recuperado de <http://archivo.juventudes.org/textos/Manuel%20Sacristan/El%20trabajo%20cientifico%20de%20Marx%20y%20su%20nacion%20de%20ciencia.pdf>
- Sacristán Luzón, M. (1983). "Sobre Marx y Marxismo". *Panfletos y materiales I*. Barcelona: Icaria, pp. 277-308. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~jortiz15/biomarx.htm>
- Saint-Simon, C. H. (1803). "Letters from an Inhabitant of Geneva to his Contemporaries". En Ionescu, G. (1976). *The Political Thought of Saint-Simon*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/st-simon.htm>
- Saint-Simon, C. H. (1974). *El liberalismo y el industrialismo*. México: Partido Revolucionario Institucional. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/economistas/textos/Saint-Simon-Liberalismo-Industrialismo.htm>
- Sánchez Ron, J. M. (2006). "Ciencia y Estado según Ramón y Cajal", en Mainer, J.C., ed. *Cajal: una reflexión sobre el papel de la ciencia*, pp.13-40. Zaragoza: Diputación de Zaragoza. Recuperado de http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/33/_ebook.pdf
- Sanz del Río, J. (1857). "Discurso pronunciado en la Universidad Central. Inauguración del año académico de 1857 a 1858". Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/sanz/discurso.htm>
- Taibo, C. (2010). *Libertari@s: Antología de anarquistas y afines para uso de las generaciones jóvenes*. Barcelona: Libros del Lince.
- Terrón, E. (1967). *Sociología del sistema educativo español*. Biblioteca Virtual: Asociación de Hispanismo Filosófico. Recuperado de <http://www.ahf-filosofia.es/index.php/item/214-escritos-de-sociologia-del-sistema-educativo-espanol>
- Thompson, E. P. (1957). "Socialist Humanism. An Epistle to the Philistines", *The New Reasoner*, No.1, pp.105-143. Retrieved from: <http://www.marxists.org/archive/thompson-ep/1957/sochum.htm>
- Turner, J. B. (1853). *Industrial Universities for the People*. Jacksonville, FL: Morgan Journal Book and Job Office. Recuperado de <http://name.umd.umich.edu/AJQ2626.0001.001>
- Universidad de Cervera (1828). *Poesías con que la Universidad de Cervera celebra las virtudes de nuestros reyes y señores....* Cervera: Imprenta de la Pontificia y Real Universidad. Recuperado de http://books.google.es/books?id=q2UKAQAAMAAJ&hl=es&source=gbp_navlinks_s
- Valentí Camp. S. (1922). "Julián Sanz del Río", en *Ideólogos, teorizantes y videntes*, pp. 73-87. Barcelona: Minerva. Recuperado de <http://www.filosofia.org/aut/svc/1922p073.htm>
- Villanueva, J.L. (1825). *Vida literaria de Don Joaquín Lorenzo Villanueva, Tomo II*. Londres: A. Macintosh. Recuperado de http://books.google.es/books?id=Ua717NgsKY4C&hl=es&source=gbp_navlinks_s
- Wallerstein, I. (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México, DF, Buenos Aires & Madrid: Siglo XXI.
- Zinn, H. (2005). *A People's History of the United States: 1492-Present*. New York: Harper Perennial Modern Classics.

CAPÍTULO 6

- Aisa-Pàmpol, F. (2013). "Fragmento del libro CNT. La Fuerza obrera de Cataluña de Editorial Base, Barcelona". Recuperado de <http://fal.cnt.es/?q=node/35213>
- Bernays, E. [1928] (2008). *Propaganda*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Bernays, E. & Fleischman, D. (1937). *Universities Pathfinders in Public Opinion*. N. Y: The Authors.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. San Francisco, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Buj, A. (2004). "Buen, Odón de. Mis Memorias (Zuera, 1863-Toulouse, 1939)", *Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales* vol. 9, nº 542. ISSN: 1138-9796. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-542.htm>
- Brunner, J. J. (2014). "Universidad, poder y derecho", *Página Educativa*, vol.7, n. 2, pp. 6-32. ISSN 1688-7468. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200002&script=sci_arttext
- Canes Garrido, F. (1993). "Las misiones pedagógicas: Educación y tiempo libre en la Segunda República", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 4, No 1. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9393120147A/17979>
- Carreras Ares, J. J. (2000). *Razón de historia. Estudios de historiografía*. Madrid Marcial Pons.
- Chomsky, N. (2003). *Chomsky on Democracy and Education*. New York: Routledge.
- Cole, J. (2009). *The Great American University: Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, why it Must be Protected*. New York: Public Affairs.
- Constitución de la República Española (1931). Recuperado de <http://www1.icsi.berkeley.edu/~chema/republica/constitucion.html>
- Creel, G. (1918). "Public opinion in War Time", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 78, pp. 185-194. Recuperado de http://archive.org/stream/annalsameri7880ameruoft/annalsameri7880ameruoft_djvu.txt
- Dewey, J. [1916] (2004). *Democracy and Education*. New York: Dover Publications.
- Dinan, W., & Miller, D. (2007). *A century of spin: How public relations became the cutting edge of corporate power*. London: Pluto Press.
- Du Bois, W. E. B. (1902). "Of the Training of Black Men", *The Atlantic Monthly*, September. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/past/docs/unbound/flashbks/blacked/dutrain.htm>
- Fernández Buey, F. (2009). *Por una universidad democrática*. Barcelona: Ed. Intervención Cultural – El Viejo Topo.
- Flexner, A. (1930). *Universities. American, English, German*. New York, London & Toronto: Oxford University Press.
- Giner de los Ríos, F. [s.d.] (2003). *Escritos sobre la universidad española. Antología (1893-1904)*. Valencia: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/escritos-sobre-la-universidad-espanola-antologia-18931904--0/>
- Goldman, E. (1912). "The social importance of the modern school", Online: Emma Goldman Papers, Manuscripts and Archives Division, The New York Public Library, Astor, Lenox and Tilden Foundation. Recuperado de http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist_archives/goldman/socimportms.html

- González Calleja, E. (2005). "Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles en España (1865-1968)", *Ayer*, 59(3), pp. 21-49. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3252.pdf>
- Gómez, M.T. (2005). *El largo viaje: política y cultura en la evolución del Partido Comunista de España, 1920-1939*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gómez-Calcerrada, C. et al. (2014). *El proyecto de Universidades Populares. Participación ciudadana*. Asociación Provincial de Universidades Populares de Ciudad Real Servicio de Cultura, Deportes y Juventud (Diputación Provincial de Ciudad Real). Recuperado de <http://www.universidadespopularescr.org/proyectoUPS.pdf>
- Grupo Tortuga (2004). "Venceréis pero no convenceréis". Dos versiones diferentes de la polémica Unamuno-Millán Astray", *Grupo Tortuga*. Recuperado de www.grupotortuga.com/Vencereis-pero-no-convencereis-Dos
- Guerra, A. (2008). "Las Misiones Pedagógicas y La Barraca. La cultura en la II República", *Letra Internacional*, N° 100, Otoño. Recuperado de <http://www.revistasculturales.com/articulos/90/letra-internacional/963/1/las-misiones-pedagogicas-y-la-barraca-la-cultura-en-la-ii-republica.html>
- Harvey, D. (2003). *The New Imperialism*. New York: Oxford University Press.
- Hitler, A. (1925). *Mi Lucha*. Recuperado de <http://radioislam.org/historia/hitler/mkampf/pdf/spa.pdf>
- Hobsbawm, E. (1994). *The Age of Extremes. A History of the World, 1914-1991*. New York: Vintage Books.
- Hove, A. (1991). *The University of Wisconsin: A Pictorial History*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Howe, F. C. (1912). *Wisconsin: An Experiment in Democracy*. New York: Scribner's Sons.
- Jackson, G. (1965). *Spanish Republic and the Civil War, 1931-1939*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jedell, H. (1931). "Warns Germany on Overeducation: Sees Economic Waste", *The New York Times*, 1 November, p. 56. Recuperado de <http://query.nytimes.com/gst/abstract.html?res=9C0DEEDD123AEE3ABC4953DFB767838A629EDE>
- Kerr, C. [1963] (1982). *The Uses of the University*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac*. Oxford: Oxford University Press.
- López-Núñez, J. A. & Lorenzo-Martín, M. A. (2009). "Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana", *Educación y Educadores*, volumen 12, número 1, pp. 153-167. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/764>
- López Vega, A. (2011). "La cuestión sociosanitaria en la obra de Marañón en el contexto de la lucha contra las enfermedades infecciosas", *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, vol. LXIII, n° 2, julio-diciembre, pp. 477-506. ISSN: 0210-4466. Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/502/504>,
- Luis Martín, F. (1993). *La cultura socialista en España, 1923-1930*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martín Rodríguez, M. (2011). "Los estudios de economía en España: la cátedra de economía política de la Universidad de Sevilla, 1807-1936", *Historia de la educación*, 30, pp. 145-165, ISSN: 0212-0267. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/9059/9318

- Martín Rodríguez, M. (2011). “Los estudios de economía en España: la Cátedra de Economía Política de la Universidad de Sevilla, 1807-1936”, *Historia de la Educación*, 30, pp. 145-165. ISSN: 0212-0267. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/9059/9318
- Martín Serrano, M. (2011). “*Los tiempos que han traído nuestro tiempo. Autobiografía intelectual de Manuel Martín Serrano*”, Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, N° 114-115, pp. 11-25. ISSN 1390-1079. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/14473/>
- McCarthy, C (1912). *The Wisconsin Idea*. New York: Macmillan Company.
- Méndez Rubio, A. (2004). *Perspectivas sobre comunicación y sociedad*. Valencia: Universitat de València.
- Millikan, W. (2001). *A Union Against Unions: The Minneapolis Citizens Alliance and Its Fight Against Organized Labor*. St. Paul, MN: Minnesota Historical Society Press.
- Montés, R. V. (2013). “La Institución Libre de Enseñanza y la educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo XX”, *Historia de la Educación*, 31, pp. 231-256. ISSN: 0212-0267. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/9386/9678
- Moral Sandoval, E. (1985): “Antología de textos de Pablo Iglesias”, *Anthropos: Boletín de información y documentación*, nº 45-46-47, pp. 111-170. ISSN 0211-5611.
- Morán, C. (2006): “Las enseñanzas de la República”, *El País*, Madrid, 27 de abril de 2006. Recuperado de http://elpais.com/diario/2006/04/17/educacion/1145224801_850215.html
- Ortega y Gasset, J. [1930] (2007). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Otero Carvajal, Luis Enrique (1993): “Ciencia y cultura en Madrid, siglo XX. Edad de Plata, tiempo de silencio y mercado cultural” en Fernández García, A. (dir.). *Historia de Madrid*, pp. 697-737. Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- Palacio Lis, I. (1991). “El impulso regeneracionista y la educación”, en VV.AA. *Cuestiones histórico-educativas. España. Siglos XVIII-XX*, pp. 69-102. Valencia: Universitat de València.
- Palomero Fernández, P. (1998). “Cultura y educación en el anarquismo: España 1868-1939”, *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 33, pp.183-193.
- París, C. (2009). “Educación y cultura en la IIª República española”. En *Carlos París: De la filosofía de la ciencia a una teoría crítica de la cultural actual*, pp. 199-211. Madrid: FIM. Recuperado de: http://issuu.com/fimarx/docs/carlos_par_s2
- Pérez Galán, M. (1976). *La enseñanza en la segunda república*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Peset, M. (2002). “Unamuno, rector de Salamanca”, *Bulletin Hispanique*, Vol. 104, No. 104-2, pp. 883-904. Recuperado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa_0007-4640_2002_num_104_2_5138
- Ramón y Cajal, S. (1912). *Reglas y consejos sobre investigación científica*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ciencia/cajal/cajal_reglas/default.htm
- Ramón y Cajal, S. (1922). *Charlas de café: pensamientos, anécdotas y confidencias*. Madrid: Juan Pueyo.
- Ricard, R.B. & Brown II, C. (2008). *Ebony Towers in Higher Education. The Evolution, Mission, and Presidency of Historically Black Colleges and Universities*. Sterling, Virginia: Stylus.

- Rudolph, F. [1962] (1990). *The American College & University. A History*. Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- Russell, B. (1917). "Education". En *Why Men Fight; A Method of Abolishing the International Duel* pp. 153-181. New York: The Century Co.
<http://archive.org/details/whymenfightmeth00russ>
- Saavedra, R. (2011). "La destrucción y la conservación del tesoro artístico nacional en 1936. La respuesta de la élite cultural y de la masa obrera y campesina", en González Calleja, E. y Navarro Comas, R. (eds.). *Actas Congreso internacional La España del Frente Popular: política, sociedad, cultura y conflicto en la España de 1936*, pp. 287-300. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de http://www.uc3m.es/portal/page/portal/grupos_investigacion/estudios_contemporaneos/actualidad/espana_frente_popular/actas_congreso_espana_frente_popular.pdf
- Sacristán Luzón, M. (1972). *Tres lecciones sobre la universidad y la división del trabajo*. Sevilla: Esc. Gráfica Salesiana.
- Sinclair, U. (1923). *The Goose-Step*. Pasadena, CA: The Author. Recuperado de http://archive.org/stream/goosestepstudyof00sinc/goosestepstudyof00sinc_djvu.txt
- Tapia, G. (2007). *Las Misiones pedagógicas en la II República* (documental). Asturias: Acacia Films. Recuperado de <http://vimeo.com/14208087>
- Tortosa, J.M. (2011). "Sobre los movimientos alternativos en la actual coyuntura", *Polis*, 30. Recuperado de <http://polis.revues.org/2306>
- Trueman, C. (2012a). "Bernard Rust", *History Learning Site*. Recuperado de http://www.historylearningsite.co.uk/bernard_rust.htm
- Trueman, C. (2012b). "Nazi Education", *History Learning Site*. Recuperado de http://www.historylearningsite.co.uk/Nazi_Education.htm
- Tuñón De Lara, M. (2000). *La España del siglo XIX* (Vol. 45). Madrid:Akal.
- Unamuno, M. (1900). *Discurso leído en la solemne apertura del Curso académico de 1900 a 1901 en la Universidad de Salamanca Miguel de Unamuno*. Salamanca: Adolfo Sotelo Vázquez. Recuperado de http://www.anmal.uma.es/Numero9/Discurso_Unamuno_II.htm
- van Hise, C. R. (1910). *The Conservation of Natural Recourses in the United States*. New York: McMillan.
- Veblen, T. (1918). *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Businessmen*. New York: B. W Huebsch. Recuperado de <https://archive.org/details/higherlearningin00vebluoft>
- Wallerstein, I. (1984). *The Politics of the World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 7

- Agustí, D. (2008). *Historia breve de Barcelona*. Madrid: Silex.
- Alcobendas Tirado, M. P. (2006). *IOP. Historia del Instituto de la Opinión Pública. 1963-1977*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BOE (31 de julio de 1943). “Ley sobre ordenación de la Universidad española”. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1943/212/A07406-07431.pdf>
- BOE (2 de marzo de 1940). “Ley sobre represión de la masonería y del comunismo, 1940”. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1940/062/A01537-01539.pdf>
- BOE (28 de noviembre de 1939). “Ley de 24 de noviembre de 1939 creando el Consejo Superior de Investigaciones Científicas”. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1939/332/A06668-06671.pdf>
- Carrillo Linares, A. (2008). *Subversivos y malditos en la Universidad de Sevilla (1965-1977)*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Clavero, B. (2009). “Reflexión sobre la docencia del derecho en España”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 12(2), 203-216. Recuperado de http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/13905/2/reflexion_clavero_CIAN_2009.pdf
- Fernández Buey, F. (2006). “Memoria personal de la Fundación de SDEUB (1965-1966)”, *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, N° 6. Recuperado de <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d023.pdf>
- Fernández Buey, F. (2009). *Por una universidad democrática*. Barcelona: Ed. Intervención Cultural – El Viejo Topo.
- Fernández-Montesinos Gurruchaga, A. (2008). *Hijos de vencedores y vencidos: los sucesos de febrero de 1956 en la Universidad Central* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/8227/1/universidad_1956.pdf
- Fontana, J. (1999). “Prólogo”. En de la Granja Sáinz, J.L., Reig Tapia, A. y Miralles, R. (eds.). *Tuñón de Lara y la historiografía española*, pp. xiii-xvi. Madrid, México: Siglo Veintiuno.
- Galtung, J. (1967). *Imágenes del mundo en el año 2000*. Madrid: CIS.
- Goodman, A. (2007). “Voices From the Spanish Civil War”, *Democracy Now!*, May 1. Recuperado de http://www.democracynow.org/blog/2007/5/1/voices_from_the_spanish_civil_war
- García Alcalá, J. A. (2001). *Historia del “Felipe” (FLP, FOC y ESBA): de Julio Cerón a la Liga Comunista Revolucionaria*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Hernández Fernández, C. (2013). *La producción de conocimiento sociológico en España* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/20054/1/T34323.pdf>
- Infante Díaz, J. (2012). “La Ley General de Educación (1970) y la integración de los estudios de comercio en la universidad española: del verde mar al naranja”, *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 15(1), 11-41. Recuperado de <http://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/1540/755>
- López Aranguren, J.L. (1973). *El futuro de la Universidad y otras polémicas*. Madrid: Taurus.
- Martín Serrano, M. (2011). “Los tiempos que han traído nuestro tiempo. Autobiografía intelectual de Manuel Martín Serrano”, *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, N° 114-115, pp. 11-25. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/14473/>

- Martínez Neira, M. (2005). "La facultad de derecho en los años sesenta. Creación de departamentos y nuevos planes de estudio", *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 8 (2005). 117-118. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/1059/2/CIAN-2005-8-Martinez.pdf>
- Navarro, V. (2001). "Franquismo o fascismo", *Claves de razón práctica*, Nº 115, pp. 70-77. Recuperado de http://www.prisarevistas.com/pdf/2001/Claves_115.pdf
- Navarro, V. (2011a). "Por cada asesinato que cometió Mussolini, Franco cometió 10.000", *Nueva Tribuna*, 15 de septiembre. Recuperado de <http://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/vicen-navarro-por-cada-asesinato-que-cometi-mussolini-franco-cometi-10-000/20110915180144061735.html>
- Núñez Florencio, R. (2010). *El peso del pesimismo: Del 98 al desencanto*. Madrid: Marcial Pons.
- Obrint Pas (2002). *Terra*. Valencia: Propaganda pel fet. (Album).
- Partido Comunista de España. (1954). *Mensaje del Partido Comunista de España a los intelectuales patriotas*. Madrid: Ediciones Nuestro Tiempo. Recuperado de <http://www.filosofia.org/his/h1954ip.htm>.
- Pastor, J. (2011). "El movimiento estudiantil bajo la dictadura franquista en la Universidad de Madrid, 1965-1969", pp. 97-106 en Domínguez Rama (ed.), *Enrique Ruano: Memoria viva de la impunidad del franquismo*. Madrid: Editorial Complutense.
- Pérez Montaner, J. (1968). "Figures i representacions de l'intel·lectual en Joan Fuster", pp. 51-72, en Martí Monterde, A. y Rosell Nicolàs, T., (eds.). *Joan Fuster. Figura de Temps*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Preston, P. (2011). *Franco* (Vol. 26213). Madrid y Barcelona: Random House Mondadori.
- Rodríguez Tejada, S. (2009). *Zonas de libertad. Dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Sacristán, M. (1972). *Tres lecciones sobre la universidad y la división del trabajo*. Sevilla: Esc. Gráfica Salesiana.
- Sampedro, J.L. (2011). "Prólogo", en Hessel, S. *¡Indignaos! Un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica*. Barcelona: Destino.
- SDEUB (1966). "Manifest per una Universitat Democràtica". Recuperado de <http://caputxinada45anys.wordpress.com/about/manifest-original-de-la-caputxinada/>
- UCM (2008). "Mayo 68, 1968-2008, Raimon". Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/68mayo08/>

CAPÍTULO 8

- Bujarin, M. & Preobrazhenski, Y. (1920). *The ABC of Communism*. Online: Marxists Internet Archive. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/bukharin/works/1920/abc/index.htm>
- Chomsky, N. (1986). "The Soviet Union Versus Socialism", *Our Generation*, Spring/Summer. Recuperado de <http://www.chomsky.info/articles/1986---.htm>
- Derluguian, G. & Wallerstein (2014). "De Iván el Terrible a Vladímir Putin: Rusia en la perspectiva del sistema-mundo", *Nueva Sociedad*, 253. Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/4053_1.pdf
- Fontana, J. (2012). "Más allá de la crisis", *Rebelión*, 8 de febrero. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=144304>
- Garzón, A. (2014). "La cuestión ideológica", *Pijus Economicus*, 2 de agosto. Recuperado de <http://www.agarzon.net/la-cuestion-ideologica/>
- Goldman, E. (1923). "Education and Culture". En *My Disillusionment in Russia*. New York: Doubleday, Page & Company. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/archive/goldman/works/1920s/disillusionment/ch30.htm>
- Harcave, S. (1970). *The Russian Revolution*. London: Collier Books.
- Hobsbawm, E. (1995). *The Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991*. London: Abacus.
- Lenin, V. (1921). "The Work Of The People's Commissariat For Education", *Marxists Internet Archive*. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/lenin/works/1921/feb/07.htm>
- Lilge, F. (1968). "Lenin and the Politics of Education", *Slavic Review*, Vol. 27, No. 2, pp. 230-257.
- Luxemburgo, R. (1922). *The Russian Revolution*. Online: Marxists Internet Archive. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/luxemburg/1918/russian-revolution/index.htm>
- Martín Serrano, M. [1986] (2004). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Morrissey, S. (1998). *Heralds of Revolution: Russian Students and the Mythologies of Radicalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Petras, J. (2012). "The Western Welfare State: Its Rise and Demise and the Soviet Bloc", *Global Research*, 4 July. Recuperado de <http://www.globalresearch.ca/index.php?context=va&aid=31753>
- Pollock, E. (2006). *Stalin and the Soviet Science Wars*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ransome, A. (1919). "Education". En *Russia in 1919*. Online: Marxists Internet Archive. Recuperado de <http://www.marxists.org/history/archive/ransome/works/1919-russia/ch23.htm>
- Rocker, R. (1978). "Introducción". En Bakunin, M. *Escritos de filosofía política I. Crítica de la sociedad*, pp. 19-34. Madrid: Alianza. Recuperado de http://www.theyliewedie.org/ressources/biblio/es/Bakunin_Mijail_-_Escritos_de_Filosofia_Politica_I.html
- Rosenberg, A. (1939). *Democracy and Socialism. Contribution to the Political History of the past 150 Years*. New York: Alfred A. Knopf.
- Russell, B. [1920] (2005). *The Practice and Theory of Bolshevism*. London: George Allen & Unwin Ltd. Recuperado de <http://www.gutenberg.org/files/17350/17350-h/17350-h.htm>

- Sleeper, R. S. (1983). *A Lexicon of Marxist-Leninist Semantics*. Alexandria, VA: Western Goals.
- Stalin, J. (1925). "The Tasks of the Young Communist League", *Marxists Internet Archive*. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/archive/stalin/works/1925/10/29.htm>
- Stalin, J. (1938). "Dialectical and Historical Materialism", *Marxists Internet Archive*. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/archive/stalin/works/1938/09.htm>
- Stalin, J. (1951). *Economic Problems of Socialism in the USSR*. Online: Marxists Internet Archive. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/archive/stalin/works/1951/economic-problems/index.htm>
- Thompson, E.P. (1957). "Socialist Humanism. An Epistle to the Philistines", *The New Reasoner*, No.1, Summer, pp. 105-143. Recuperado de <http://marxists.org/archive/thompson-ep/1957/sochum.htm>
- Trotsky, L. ([1907] 2006). *1905*. Buenos Aires: CEIP León Trotsky. Recuperado de <http://www.ceipleontrotsky.org/1905>

CAPÍTULO 9

- Alperovitz, G. (2005). *America Beyond Capitalism: Reclaiming our Wealth, Our Liberty, and Our Democracy*. New Jersey: John Wiley & Sons. Capítulo 1 disponible en <http://truth-out.org/opinion/item/10253-america-beyond-capitalism-introduction-to-the-second-edition>
- Bauman, Z. (1997): “The Present Crisis of the Universities”, en Brzezinski, Jerzy y Nowak, Lerssek (eds.). *The Idea of the University*. Amsterdam / Atlanta: Rodopi B.V., pp. 47-54.
- Bilbao, J. (2013). “Un negro en la universidad, el declive de la segregación racial”, *Jot Down*. Recuperado de www.jotdown.es/2013/09/un-negro-en-la-universidad-el-declive-de-la-segregacion-racial/
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. San Francisco, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cole, J. (2009). *The Great American University: Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, why it Must be Protected*. New York: Public Affairs.
- Conant, J. B. (1940) “Education for a Classless Society: The Jeffersonian Tradition”, *The Atlantic*, May. Recuperado de <http://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/edcla.htm>
- Ascherson, N. (2008). “The Polish March: students, workers, and 1968”, *Open Democracy*, 6 March. Recuperado de: http://www.opendemocracy.net/article/globalisation/the_polish_march_students_workers_and_1968
- Bren, P. (2004). “1968 East and West: Visions of Political Change and Protest from across the Iron Curtain”. En Horn, G. R & Kenney, P. G (Eds.). *Transnational Moments of Change: Europe 1945, 1968, 1989*, pp. 119-136. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Chomsky, N. (1969). “The Function of the University in a Time of Crisis”. En C. P. Otero, ed., (2003). *Chomsky on Democracy and Education*, pp. 178-94. New York: Routledge Falmer. Recuperado de <https://archive.org/details/TheFunctionOfTheUniversityInATimeOfCrisis>
- Cottrell, R. C. (2005). *The Czech Republic: The Velvet Revolution*. New York: Chelsea House Publisher.
- Feenberg, A. (2011). “Los archivos de Mayo de 1968: una presentación de la lucha anti-tecnocrática en Mayo de 68”, *Debate*, 0(6), 3-14. DOI:10.5007/1980-3532.2011n6p3.
- Fuentes, C. (2005). *Los 68. París-Praga-México*. México, D.F., MX: Random House – Mondadori.
- Galtung, J. (1981). “A Dream Come False: The United Nations 'University'”, *Transcend*. Recuperado de <http://www.transcend.org/galtung/papers/A%20Dream%20Come%20False-The%20United%20Nations%20University.pdf>
- Giroux, H. (2007). *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder, CO: Paradigm.
- Granville, J. (2005). “If Hope is Sin, Then we are all Guilty”: *Romanian Students' Reactions to the Hungarian Revolution of 1956*. Pittsburgh, RU: The Center for Russian and East European Studies.
- Guérin, D. [1965] (1975). *El anarquismo*. Buenos Aires: Anarres-Utopía Libertaria. Recuperado de <http://www.marxists.org/espanol/guerin/1965/elanarquismo/>
- Gulińska-Jurgiel, P. (2009). “Czechoslovakian media and the European dimensions of the Prague Spring. A case study on Literárky”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*,

- vol. 31, pp. 55-68. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0909110055A>
- Habermas, J. (1987). "La idea de la universidad - procesos de aprendizaje", *Sociológica*, Vol 2, No 5. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0505.pdf>
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hobsbawm, E. (1995). *The Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991*. London: Abacus.
- Hutchins, R. M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Hutchins, R. M. (1951). "The freedom of the University", *Ethics*, 62, no. 2
- Hutchins, R. M. (1952). "344 U.S. 183 - Wieman v. Updegraff", *Open Jurist*. Recuperado de <http://openjurist.org/344/us/183/wieman-v-updegraff>
- Internationale Situationniste (1966). "Sobre la miseria de la vida estudiantil considerada bajo sus aspectos económico, político, psicológico, sexual e intelectual", *Sindominio* (Transcripción íntegra de la traducción de Carme López, 1977, Barcelona: Icaria). Recuperado de <http://www.sindominio.net/ash/miseria.htm>
- Jaspers, K. [1923] (1959). "La idea de la universidad". En VV.AA, *La idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Kerr, C. [1963] (2001). *The Uses of the University*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Kerr, C. (1987). "A Critical Age in the University World: Accumulated Heritage versus Modern Imperatives", *European Journal of Education*, Vol. 22, No. 2, pp. 183-193. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1503216>
- Fontana, J. (2012). "Más allá de la crisis", *Rebelión*, 8 de febrero. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=144304>
- Tiana-Ferrer, A. (2008). "Plan Langevin-Wallon", *Transatlántica de educación*, Vol. 5, 65-72. Recuperado de www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3036614.pdf
- Mandel, E. (1968). "The Revolutionary Student Movement: Theory and Practice", *Marxists Internet Archive*. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/mandel/1968/09/revstudmvt.html>
- Marcuse, H. [1968] (2009). *Negations. Essays in Critical Theory*. London: Mayflybooks.
- Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland (2006). "Poznan-Budapest 1956, Common Roads to Freedom", 1956. Recuperado de <http://www.1956.pl/7,40.html>
- Morin, E. (1987). "Complejidad y ambigüedad", *Debats*, nº 21.
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, *UN.org*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Noah, H. J. (1965). "Soviet Education's Unsolved Problems", *Saturday Review*, August 21, pp. 54-56 & pp. 64-65. Recuperado de <http://www.fe.hku.hk/cerc/4a.html>
- Noah, H. J. (1986). "Education, employment, and development in communist societies". En Gumbert, E. B. (ed.). *Patriarchy, Party, Population, and Pedagogy*, pp. 37-58. Atlanta: Georgia State University. Recuperado de <http://www.fe.hku.hk/cerc/4c.htm>
- Opitz, E. A. (1961). "Introduction". En Rushdoony, R. J. (1961). *Intellectual Schizophrenia: Culture, Crisis, and Education*, pp. xv- xvii. Philadelphia, PA: Presbyterian and Reformed Publishing Company.
- Petras, J. (2012). "The Western Welfare State: Its Rise and Demise and the Soviet Bloc", *Global Research*, 4 July. Recuperado de <http://www.globalresearch.ca/index.php?context=va&aid=31753>
- Petrina, S. (2012). "The New Critiquette and Old Scholactivism: A *Petit Critique* of Academic Manners, Managers, Matters, and Freedom", *Workplace*, 20, pp. 17-63.

- Recuperado de <http://prophet.library.ubc.ca/ojs/index.php/workplace/article/view/182503>
- Rickover, H. G. (1959). *Education and Freedom*. New York: E. P. Dutton & Co.
- Rushdoony, R. J. (1961). *Intellectual Schizophrenia: Culture, Crisis, and Education*. Philadelphia, PA: Presbyterian and Reformed Publishing Company.
- Sacristán Luzón, autor, Fernández Buey & López Arnal, eds (2004). *De la primavera de Praga al marxismo ecologista: entrevistas con Manuel Sacristán*. Madrid: Catarata.
- Slonecker, B. (2006). *The Politics of Space: Student Communes, Political Counterculture, and the Columbia University Protest of 1968*. Chapel Hill: UNC University Libraries. Recuperado de <http://dc.lib.unc.edu/cgi-bin/showfile.exe?CISOROOT=/etd&CISOPTR=91&filename=92.pdf>
- Thompson, E.P. (1957). "Socialist Humanism. An Epistle to the Philistines", *The New Reasoner*, No.1, Summer, pp. 105-143. Recuperado de <http://marxists.org/archive/thompson-ep/1957/sochum.htm>
- Thornhill, C (2011). "Karl Jaspers". In Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/jaspers/>.
- Torres López, J. (1995). "La estrategia del bienestar en el nuevo régimen de competencia mundial", *El Socialismo del Futuro*, nº 9/10. Recuperado de <http://juantorreslopez.com/publicaciones/articulos-en-revistas-cientificas/la-estrategia-del-bienestar-en-el-nuevo-regimen-de-competencia-mundial/>
- Tortosa, J.M. (2011). "Sobre los movimientos alternativos en la actual coyuntura", *Polis*, 30. Recuperado de <http://polis.revues.org/23>
- Truman Commission on Higher Education (1947). *Higher Education for Democracy: A Report of the President's Commission on Higher Education*, vol. 1, *Establishing the Goals*. New York: LEAP. Recuperado de http://www.aacu.org/leap/documents/he_for_democracy.pdf
- United Nations (1957). *Report of the Special Committee on The Problem of Hungary*. New York: General Assembly Official Records (Eleventh Session Supplement No. 18 (A/3592)). Recueperado de <http://mek.oszk.hu/01200/01274/01274.pdf>
- U.N. General Assembly (1972). "Establishment of the United Nations University (XXVII)", *UN.org*. Recuperado de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/269/81/IMG/NR026981.pdf?OpenElement>
- UNESCO (1945). "Constitución", *UNESCO.org*. Recuperado de http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Wallerstein, I. (2012): "Higher Education Under Attack", *Fernand Braudel Center for the study of Economies, Historical Systems, and Civilizations*, Nº. 324. Recuperado de <http://www2.binghamton.edu/fbc/commentaries/archive-2012/324en.html>
- Williams, K. (1997). *The Prague Spring and Its Aftermath: Czechoslovak Politics, 1968-1970*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wolff, R. (2012). "The Crisis of Capitalism with Richard Wolff in conversation with Robert Ovetz Ph.D", *Truthout*, 11 January. Recuperado de <http://www.truth-out.org/opinion/item/7911-the-crisis-of-capitalism-with-richard-wolff-in-conversation-with-robert-ovetz-phd>
- Zinn, H. (1968). "The Case for Radical Change". En Griffen, W. L. & Marciano J. D. (1972). *Education for a Culture in Crisis*. New York: MSS Information Corporation.
- Zinn, H. (2005). *A People's History of the United States: 1492-Present*. New York: Harper Perennial Modern Classics.

CAPÍTULO 10

- Alegre-Zahonero, L. & Fernández-Liria, C. (2004). "La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento", *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-253.
- Bailey, M. & Freedman, D. (eds., 2011). *The Assault on Universities*. Pluto Press. London.
- Bauman, Zygmunt (1997), "The Present Crisis of the Universities". En Brzezinski, Jerzy y Nowak, Leszek (eds.). *The Idea of the University*. Amsterdam y Atlanta. Rodopi B.V. Págs. 47-54.
- Claeys-Kulik, A-L. (2013). "Trends & Challenges in University Funding & Governance in Europe", *European University Association*. Retrieved from <http://www.emma-project.eu/uploads/Documents/documents/workshop-may-2013/Trends%20and%20Challenges%20in%20University%20Funding%20and%20Governance%20in%20Europe%20by%20Anna-Lena%20Claeys-Kulik,%20Erasmus%20University%20Association.pdf>
- Ahmed, N. (2014). "Pentagon preparing for mass civil breakdown", *The Guardian*, June 12. Recuperado de www.theguardian.com/environment/earth-insight/2014/jun/12/pentagon-mass-civil-breakdown
- Collini, S. (2012). *What are Universities For?* London: Penguin.
- Commission Européenne (1996). *Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Education et la Formation "Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation"*.
- Crozier, M. J., Huntington, S. P. & Watanuki, J. (1975). *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. New York: New York University Press. Recuperado de http://www.trilateral.org/download/doc/crisis_of_democracy.pdf
- Eagleton, Terry. (2010). "The death of universities", *The Guardian*. Recuperado de www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees
- ERT (1989). *Education et compétence en Europe, Etude de la Table Ronde Européenne sur l'Education et la Formation en Europe*. Bruxelles, février.
- ERT (1994). *Construire les autoroutes de l'information pour repenser l'Europe, un message des utilisateurs industriels*, Bruxelles, Juine.
- FE-CCOO (2012). "La Declaración de Bucarest o el último asalto privatizador al proceso de Bolonia. Una crónica". Recuperado de <http://feccoocant-universidad.blogspot.com.es/2012/05/la-declaracion-de-bucarest-o-el-ultimo.html>
- Fontana, J. (2012). Más allá de la crisis, *Marxismo Crítico*. Recuperado de <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/02/mas-all3a1-de-la-crisis-j-fontana-3-de-febr-2012.pdf>
- Friedman, M. (1975). "Selling School like Groceries: The Voucher Idea", *The New York Times Magazine*, September 23. Recuperado de <http://www.edchoice.org/The-Friedmans/The-Friedmans-on-School-Choice/Selling-School-like-Groceries--The-Voucher-Idea.aspx>
- Friedman, M. & Friedman, R. (1980). *Free to Choose: A Personal Statement*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. Recuperado de <http://www.freerepublic.com/focus/f-news/1671686/posts>
- Fuentes Ortega, J. B. (2005). "El espacio europeo de educación superior, o la siniestra necesidad del caos", *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 303-335.
- García Fernández, J. (2006). "Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe", *Logos. Anales Del Seminario De Metafísica*, 39,

- 269 - 284. doi:-. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0606110269A/15769>
- Hall, R. & Stahl, B. (2012). "Against Commodification: The University, Cognitive Capitalism and Emergent Technologies", *Triple C Journal*, 10(2), 184-202. Recuperado de <http://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/378/358>
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Cambridge, US: Blackwell.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- Hobsbawm, E. (1994). *The Age of Extremes. A History of the World, 1914-1991*. New York: Vintage Books.
- Holton, G. (2003). "An Insider's View of 'A Nation at Risk' and Why It Still Matters", *The Chronicle of Higher Education*, April 25. Recuperado de <http://chronicle.com/article/An-Insider-s-View-of-A/20696>
- Huntington, S. (1968). *Political Order in Changing Societies*. New Haven: Yale University Press.
- Martin Serrano, M. (2006). "¿Para qué sirve estudiar Teoría de la Comunicación?", *Contratexto*, 4. Recuperado de http://eprints.ucm.es/13145/1/Martin_Serrano_%282006%29_Para_que_sirve_estudiar_TC.pdf
- Martin Serrano, M. (2010). "Políticas de integración de los sistemas educativos con los sistemas comunicativos", *Revista Interacción*, 51. Recuperado de http://eprints.ucm.es/13226/1/Martin_Serrano_%282010%29_Integracion_educativos_comunicativos.pdf
- Moskowitz, R. (1970). "Professor Sees Peril in Education", *San Francisco Chronicle*, 30 October.
- National Commission on Excellence in Education (1983). "A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education". Recuperado de <http://catalog.hathitrust.org/Record/001297849>
- Powell, L. (1971). "Confidential Memorandum: Attack on American Free Enterprise System", *Green Peace*. Recuperado de <http://research.greenpeaceusa.org/?a=view&d=5971>
- Price, D. (2010). "Human Terrain Systems Dissenter Resigns, Tells Inside Story of Training's Heart of Darkness: How U.S. Military Gameplans War on Greens Inside U.S.; "Ethical Concerns" a Bad Joke", *Zero Anthropology*, February 16. Recuperado de <http://zeroanthropology.net/2010/02/16/david-price-human-terrain-systems-dissenter-resigns-tells-inside-story-of-trainings-heart-of-darkness/>
- Rüegg, W. (2011) "Themes". En Walter Rüegg, ed. *A History of the University in Europe, Vol. IV: Universities since 1945*, pp. 3-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sierra Caballero, F. (2005). *Políticas de Comunicación y Educación: crítica y desarrollo de la Sociedad del Conocimiento*. Gedisa: Barcelona.
- Sierra Caballero, F. (2013). "Comunicación, ciencia y sociedad. El reto de la mediación como procomún", *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, 7, 11-16. Recuperado de <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/222/0>
- The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *Higher Education in the learning society*. UK: Crown. Recuperado de www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html
- Torres, J. (1995). La estrategia del bienestar en el nuevo régimen de competencia mundial. *El Socialismo del Futuro*, 9(10).

Documentos del EEES citados en el capítulo 10

- Comisión Europea (2000a). “Concebir la educación del futuro: promover la innovación con las nuevas tecnologías”. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/rapes.pdf>
- Comisión Europea (2000b). “Hacia un espacio europeo de investigación”. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0006&from=ES>
- Comisión Europea (2003). “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2005). “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa”. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0152:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2006). “Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación”. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2010). “Una Agenda Digital para Europa”. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2011). “Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Horizonte 2020, Programa Marco de Investigación e Innovación”. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0808&from=EN>
- Consejo Educación (2001). “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación”. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm
- Consejo Europeo (2000). “Conclusiones de la Presidencia [Estrategia de Lisboa]”. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Consejo de la Unión Europea (2000). “Conclusiones de la Presidencia”. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Consejo de la Unión Europea (2007). “La modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento”. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/07/st16/st16096-re01.es07.pdf>
- Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo (2003). “Programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning)”. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:345:0009:0016:ES:PDF>
- Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo (2006). “Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente”. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:PDF>
- Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo (2013). “Reglamento (UE) No 1291/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se establece Horizonte 2020, Programa Marco de Investigación e Innovación (2014-2020) y por el que se deroga la Decisión No 1982/2006/CE”. Recuperado de

- http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/legal_basis/fp/h2020-eu-establact_es.pdf
- European Commission (2008). "Commission recommendation on the management of intellectual property in knowledge transfer activities and Code of Practice for universities and other public research organisations". Recuperado de http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/ip_recommendation_en.pdf
- European Commission (2010). "Europe 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth". Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2011). "Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe – Towards a common approach". Recuperado de http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Report_of_Mapping_Exercise_on_Doctoral_Training_FINAL.pdf
- European Commission (2012). "Research and Innovation: Framework Programme 7". Recuperado de <http://ec.europa.eu/research/fp7/>
- Los Rectores (1988). "Magna Charta Universitatum". Recuperado de <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>
- Ministers of Education (2007). "London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world". Recuperado de www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- Ministers of Education (2009). "Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué: The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade". Recuperado de www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- Ministers of Education (2012). "Bucharest Communiqué: Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)". Recuperado de [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf)
- Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido (1998). "Declaración de la Sorbona". Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Ministros Europeos de Educación (1999). "Declaración de Bolonia". Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Ministros Europeos de Educación (2001). "Declaración de Praga". Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- Ministros Europeos de Educación (2003). "Comunicado de Berlín: Educación Superior Europea". Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Ministros Europeos de Educación (2005). "Comunicado de Bergen: El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las metas". Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

CAPÍTULO 11

No se cita bibliografía

CAPÍTULO 12

- Martín Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Martín Serrano, M. ([1977] 2008). *La Mediación Social*. Madrid: Akal.
- Martín Serrano, Manuel (2007). *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Navarro, V. (2001). “Franquismo o fascismo”, *Claves de razón práctica*, N° 115, pp. 70-77.
Recuperado de http://www.prisarevistas.com/pdf/2001/Claves_115.pdf
- Russell, B. [1957] (2008). *Por qué no soy Cristiano*. Madrid: Edhasa.
- Wallerstein, I. (2001): “¿Tres ideologías o una? La pseudobatalla de la modernidad”, en *Después del liberalismo*. México D.F.: Siglo XXI, pp. 75-94.

CAPÍTULO 14

ANEXO 1

- Ogg, F.A. (Ed.) (1908). *A Source Book of Mediaeval History. Documents illustrative of European life and institutions from the German invasions to the Renaissance*. New York, Cincinnati, Chicago: American Book Company. Recuperado de <http://www.archive.org/details/sourcebookofmedi00oggf>
- Peset, M. (2010). "Europa y las universidades". En F. Tejerina (Ed.), *La Universidad, una historia ilustrada*. Madrid: Turner.
- Schwinges, R.C. (1992a). "Student Education, Student Life" En H. de Ridder-Symoens (Ed.). *A history of the university in Europe*, Volume I (pp. 195-243). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.

ANEXO 2

- Villanueva, J. (1851). *Viage literario a las iglesias de España: Viage a Lérida*, Vol. 16. Madrid: Real Academia de la Historia. Recuperado de <http://www.archive.org/details/viageliterariola16vill>

ANEXO 3

- Denifle, H. & Chatelain, E. (Eds.) (1889). *Chartularium Universitatis Parisiensis*, Tomus I. Paris: Ex Typis Fratrum Delalain. Retrieved March 6, 2012 from <http://www.archive.org/details/chartulariumuniv01univuoft>

ANEXO 4

- Thorndike, L. (Ed.) (1975). *University Records and Life in the Middle Ages*. New York: Columbia University Press.

ANEXO 5

- Janin, H. (2008). *The University in Medieval Life*. North Carolina: McFarland & Company, Inc.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Robles, M. C. (Trad.) (2002). *Carmina Burana (Cantos de goliardo)*. Barcelona: Altera.

ANEXO 6

- Grendler, P. F. (2002). *The universities of the Italian Renaissance*, Baltimore & London, The Johns Hopkins University Press.
- Rüegg, W. (1992). "Themes". En H. de Ridder-Symoens, *A history of the university in Europe*, Vol. 1, (pp. 3-34). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Thorndike, L. (Ed.) (1975). *University Records and Life in the Middle Ages*. New York: Columbia University Press.

ANEXO 7

- Benito Goerlich, D. (1999). *Sapientia Aedificavit, una biografía del Estudi General de la Universitat de Valencia*. Valencia: Universitat de València.
- Fernández Luzón, Antonio (2003). *La Universidad de Barcelona en el siglo XVI*, Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/4791/alf1de3.pdf?sequence=1>
- Fuertes Herreros, J. L. (Ed.) (1984). *Estatutos de la Universidad de Salamanca, 1529*. Mandato de Pérez Oliva, Rector. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.

- Peset, M. (2008). "Humanismo en las facultades de leyes (siglos XVI a XVIII)", *Res Pvblica Litterarvm. Documentos de trabajo del grupo de investigación 'Nomos'*. Madrid: Instituto de Estudios Clásicos Lucio Anneo Séneca. Recuperado de http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/2728/1/suptradclas_2008_01.pdf
- Vidal y Díaz, A. (1869). *Memoria histórica de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Imprenta de Oliva y hermano. Recuperado de <http://www.archive.org/details/memoriahistorica00vidauoft>

ANEXO 8

- Frijhoff, W. (1999). "Graduación y profesiones". En H. De Ridder-Symoens & W. Rüegg (eds.). *Historia de la Universidad en Europa Vol 2 –Las Universidades en la Europa Moderna Temprana*, pp. 379-444. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Hammerstein, N. (1999). "Las relaciones con la autoridad". En H. De Ridder-Symoens & W. Rüegg (eds.). *Historia de la Universidad en Europa Vol 2 –Las Universidades en la Europa Moderna Temprana*, pp. 115-158. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Müller, R. A. (1999). "Educación estudiantil, vida estudiantil". En H. De Ridder-Symoens & W. Rüegg (eds.). *Historia de la Universidad en Europa Vol 2 –Las Universidades en la Europa Moderna Temprana*, pp. 347-377. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Rüegg, W. (1992). "Epilogue: The Rise of Humanism". En H. De Ridder-Symoens & W. Rüegg (eds.). *A History of the University in Europe Vol 1 –Universities in the Middle Ages*, pp. 442-468. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (1999). "Temas". En H. De Ridder-Symoens & W. Rüegg (eds.). *Historia de la Universidad en Europa Vol 2 –Las Universidades en la Europa Moderna Temprana*, pp. 3-43. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- di Simone, M. R. (1999). "La admisión". En H. De Ridder-Symoens & W. Rüegg (eds.). *Historia de la Universidad en Europa Vol 2 –Las Universidades en la Europa Moderna Temprana*, pp. 303-345. Bilbao: Universidad del País Vasco.

ANNEX 9

- Galtung, J. (1985). "Why do the Universities not Function?", *Transcend*. Recuperado de <http://www.transcend.org/galtung/papers/Why%20Do%20the%20Universities%20Not%20Function.pdf>
- Martín Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Martín Serrano, M. (2008). *La Mediación Social*. Madrid: Akal.
- Martín Serrano, M. (2007). *Teoría de la Comunicación. La comunicación la vida y la sociedad*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Navarro, V. (2001). "Franquismo o fascismo", *Claves de razón práctica*, N° 115, pp. 70-77. Recuperado de http://www.prisarevistas.com/pdf/2001/Claves_115.pdf
- Russell, B. (1957). *Why I Am Not A Christian and Other Essays on Religion and Related Subjects*. London: George Allen & Unwin.
- Wallerstein, I. (1995). "Three Ideologies or One? The Pseudobattle of Modernity". En *After liberalism*. New York: New Press, pp. 72-92.
- Wallerstein, I. (2011). *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.

CAPÍTULO 14: ANEXOS

Anexo 1: Letra de la canción de los estudiantes trotamundos Wandering scholar lad

(Referido al capítulo 2)

Wandering scholar lad (Disponible en Inglés en Ogg, ed., 1908, pp. 354-355)

“Yo, un joven erudito errante, nacido para la fatiga y la tristeza, muchas veces me dejo llevar por la pobreza a la locura. La literatura y el conocimiento yo seguiría adquiriendo de buena gana si no fuese porque la necesidad de dinero mal habido me lleva a interrumpir el aprendizaje. Estas ropas desgarradas que me cubren están demasiado delgadas y haraposas; a menudo tengo que sufrir frío, el calor me ha olvidado. Escasamente puedo asistir a la iglesia y cantar debidamente alabanzas a Dios; la misa y las vísperas pierdo, aunque las amo de verdad. Oh, tú, el orgullo de N....., [esta es la única referencia al lugar en el que se encuentra] por tu valor te ruego que le des al suplicante la ayuda que necesita, el cielo te lo pagará. Piensa sobre ti mismo ahora como sobre San Martín; viste la desnudez del peregrino, deséale lo mejor en la despedida. Que Dios traduzca tu alma en paz eterna y que la dicha de los santos sea tuya en Su reino celestial”.

Obviamente, la vida del estudiante pobre no siempre era así de penosa. De hecho, era habitual que se aficionasen a las tabernas, al juego y a las mujeres. Como ha escrito Peset (2010, p. 49) “la errabunda vida estudiantil permitía conocer gentes y lugares, divertirse, agitarse, como narra Chaucer en los *Canterbury Tales* o cantan los goliardos germanos en los *Carmina burana*, a los que puso una música Karl Off”. Como sugiere Schwinges (1992a, p. 224), hay que tener cautela con las fuentes literarias ya que, con toda probabilidad, la realidad no se ajuste a las visiones exageradas de los cuentos en los que el estudiante aparece o bien como un alumno diligente y aplicado en sus tareas o bien como un joven obnubilado por el vicio. Es más probable que, como sucede hoy en día, los estudiantes dedicasen tiempo tanto a las tareas académicas como a la diversión.

Anexo 2: Carta de la ordenación e inmunidad del estudio general ilerdense, Jaime II, 1300 (Latín y traducción)

(Referido al Capítulo 2)

(Disponible en latín en Villanueva, 1851, app. III, pp. 196-198)

Este documento recoge diversas maneras en las que podía ofrecerse protección y privilegios al gremio universitario:

-Item quod nullus doctor, magister, scholaris aut socii sive familiares vel continui domestici suis, neve aliquis stationarius, bedellus, librarius sive scriptor, clerici vel laici qui causa morandi in ipso studio, vel etiam causa vendendi libros vel pergamena ad eandem civitatem accesserint, capiantur, detineantur, pignorentur sive marchentur in personis vel propriis bonis....:

-Item quod in hospitiiis doctorum et magistrorum vel scholarium clericorum vel laycorum in eodem studio commorantium et studentium non fiat cerca vel indagatio per aliquos nostros oficiales, seu alias quascumque personas ratione alicuius, qui diceretur ibidem latere vel occultari. Nisi foret qui latere dicitur, pro tali meleficio inculpatus, quod mortis periculum vel membri abscisionem ingeret delinquenti...:

-Item ut iidem studentes in maiori quiete ac firmiori securitate permaneant...

-Item dicimus et concedimus ómnibus venientibus ad dictum studium causa studendi, vel ibi studentium ratione morandi, quod de animalibus et zafrano et rebus aliis, quas ad dictam civitatem adducent vel portaverint, si contingat ipsas venderé in eadem, nulla lexda, pedagium vel aliqua exactio alia petatur vel exigatur ab ipsis...:

-Item volumus et concedimus, quod pro aliqua barata, quam doctor, magister vel scholaris quicumque faciat in civitate Ilerdae de blado, vino vel alia re quacumque, licet illam rem scholaris revendat pro suo victu vel sua necessitate, quod non teneatur inde solvere lezdam...

-Item concedimus et laudamus, quod unus vel duo mercatores vel alii, Judei vel Cristiani, qui tamen non sint de civitate Ilerdae, qui electi a rectore, et consiliariis ipsius studii causa mutuandi scholaribus et studentibus in ipso studio venerint moraturi ad civitatem Ilerdae, quod numquam ibi manentes ratione praedicta teneantur ire in exercitum...

-Item concedimus eidem studio, quod doctores, magistri, scholares et omnes alii superius nominati, cum familia, et rebus suis possint libere et secure ad ipsum studium venire, et morari in ipso sub fide nostra undecumque sint, etiam si de terris inimicorum nostrorum existant...

TRADUCCIÓN:

-Igualmente que ningún doctor, maestro, escolar o socio, tampoco familiar o siervo, ni tampoco estacionario, bedel, librero o escritor, clérigo o laico que por habitar en este estudio o por vender libros o pergaminos se hayan acercado a la ciudad, sean arrestados, detenidos, impedidos o marcados en su persona o propios bienes...

-Igualmente que en los hospicios de los doctores y maestros o escolares clérigos y laicos que en este estudio se hospedan y estudian no se haga búsqueda ni indagación por parte de nuestros oficiales y otras personas cualquiera porque se diga que allí alguien se esconde y oculta. A no ser que el que se dice que se esconde lo sea inculpad por un mal tal que se traiga al delincuente la pena de muerte o la amputación de un miembro.

- Igualmente que los estudiantes permanezcan en la mayor tranquilidad y firme seguridad...

-Igualmente decimos y concedemos a todos los que vienen a dicho estudio para estudiar... que sobre animales, azafrán y otras cosas que hayan conducido o traído a dicha ciudad, si resulta venderlas en la ciudad, que no se les pida o exija ninguna multa, tributo o pago...

-Igualmente queremos y concedemos que ante cualquier intercambio que un doctor, maestro o escolar alguno haga en la ciudad de Lleida con trigo, vino o cualquier otra sustancia, es lícito que esta sustancia el escolar la revenda para su sustento o necesidad, por lo que no se vea sujeto a cumplir ninguna multa...

-Igualmente concedemos y alabamos que uno o dos mercaderes u otras personas elegidas por el rector y por los consejeros de este estudio, sean judíos o cristianos, pero que no pertenezcan a la ciudad de Lleida, vengan a vivir a la ciudad de Lleida para

ofrecer préstamos a los escolares y estudiantes de este estudio, de modo que mientras vivan allí nunca se verán sujetos a ir al ejército...

-Igualmente concedemos al mismo estudio que los doctores, maestros, escolares y todos los más arriba mencionados, puedan libremente y con seguridad venir a este estudio con su familia y sus posesiones, y permanecer en el mismo bajo nuestra protección dondequiera que estén, incluso si se trata de tierras de nuestros enemigos...

Anexo 3: Traducción de la carta de Pierre de Blois

(Disponible en latín en Denifle & Chatelain, eds., 1889, pp. 29-32)

Pierre de Blois se dirige a un alumno perezoso (*otiosus*).

Situaciones representadas:

1. Pierre recibe a alumno como discípulo y como amigo para (i) y (ii)
 - (i) para su crecimiento personal [*produceres in plenitudinem*]
 - (ii) para que se convirtiera en maestro [*ascenderes in magistrum*]
2. El ocio: 2 tipos
 - a. *otium* como ‘ociosidad’ = *otium sine litteris* > reprendida por el docente [*eodem docente lapidandus est piger*]
 - i. se opone a la salvación/salud y de la virtud [*defecit in salutare tuum; mors est*]
 - ii. es enemiga del alma, destruye el alma [*inimica est anime*]
 - iii. lleva a los pecados capitales [*invidia, amore, adulter, peccatum sodome; subversio est virtutum; novissima... in pejora convertit*]
 - iv. lleva a la condenación [*qui cum hominibus non laborant, cum demonibus laborabunt*]
 - b. *otium* como ‘tiempo libre’ empleado en las artes liberales = actividad del erudito [*labor scolasticus ocium est, sed ocium negotiosum*]
 - i. sagrado [*hoc est ocium sanctum, ocium studiosum*]
 - ii. es conocer y preservar los preceptos de Dios [*justus scire atque custodire... que de labiis altissimi processerunt*]
 - iii. transforma a los hombres en ‘ángeles’ [*vereor ne qui de homine in angelum transieras, de angelo in hominem revertaris*]
 - iv. es un tipo de milicia [*invitavi ad militiam scolarem*]

La labor del escolástico es el ocio, pero un ocio ocupado... Efectivamente, la labor del académico no está en las obras, sino en las palabras (*Labor scolasticus ocium est, sed ocium negotiosum... Scolastici namque hominis labor non est in operibus, sed in verbis*).

Anexo 4: Concilio de Basilea, Sesión 21, 9 de junio de 1435

(Referido al capítulo 2)

(Disponible en inglés en <http://www.ewtn.com/library/councils/florence.htm#14>)

“En algunas iglesias, durante ciertas celebraciones del año, se llevan a cabo diversas prácticas escandalosas. Algunas personas con mitra, báculos y vestiduras pontificales dan bendiciones a la manera de los obispos. Otros van vestidos como reyes y duques. En algunas regiones, esto se llama la fiesta de los locos o inocentes, o de los niños. Algunos realizan comedias teatrales y van enmascarados, otros organizan bailes para hombres y mujeres, que atraen a la gente a la diversión y la bufonería. Otros preparan las comidas y banquetes allí. Este santo sínodo detesta estos abusos. Se prohíbe a los ordinarios, así como a los decanos y rectores de las iglesias, bajo pena de ser privados de todos los beneficios eclesiásticos durante tres meses, permitir estas y otras frivolidades similares, o incluso los mercados y las ferias en las iglesias, que deberían ser las casas de oración, o incluso en los cementerios. Deben castigar a los transgresores con censuras eclesiásticas y otros remedios de la ley. El santo sínodo decreta que todas las costumbres, estatutos y privilegios que no están de acuerdo con estos decretos, a menos que añadan más sanciones, son nulos”.

La condena por parte de la Facultad de Teología de París contiene una descripción similar de la fiesta, aunque con más detalles de las actividades impúdicas que se llevaban a cabo (*Vid.* Thorndike, ed., 1975, p. 344).

Anexo 5: Cantos de goliardo

(Referido al capítulo 2)

Algunos extractos de la poesía goliardesca están disponibles en Le Goff (1996, p. 41-42) y Janin (2008, p. 38). Aquí se transcribe un extracto de Carmina Burana (en Robles, trad. 2002, pp. 22-23.):

El estado clerical yace abatido // ante la mirada de los laicos, // la esposa de Cristo se vuelve venal // de generosa, general [mujer pública]: // se venden los altares, // se vende la Eucaristía, // siendo así que la gracia // que se vende no es tal.

Anexo 6: El desarrollo del humanismo en las universidades italianas

(Referido al capítulo 3)

La investigación más completa y extensa sobre el renacimiento y el humanismo en las universidades italianas es la de Grendler (2002). Al no haber sido traducida al español, en este anexo se proporciona un resumen de los aspectos más relevantes. Su análisis muestra que los humanistas no entraron en las universidades hasta el primer cuarto del siglo XV, salvo algunas excepciones (pp. 199-248). En el periodo pre-capitalista, concretamente entre 1370 y 1425, los primeros grandes humanistas evitaron

enseñar en las universidades, que se encontraban en un mal estado, y, excepto casos contados, ejercieron otras profesiones. Era el caso de reputados humanistas como Petrarca o Boccaccio. Sin embargo, tras este periodo las universidades se embarcaron en un proceso de transformación, de tal manera que, entre 1425 y 1450, los humanistas empezaron a ocupar cargos en la educación superior de un modo significativo. La teología contaba con poca presencia y había autoridades y familias adineradas como los Medici dispuestos a promover las humanidades, por lo que tuvieron una difusión más sencilla que en otros lugares. A partir de 1450 y hasta 1575 las humanidades florecieron en lo que fue su época dorada. Hacia finales del siglo XVI comenzó un declive que se acentuará en el XVII, el tiempo de la Revolución Científica.

Entre los primeros humanistas que trataron de introducir las humanidades en las universidades destaca Coluccio Salutati, desde su posición como canciller de Florencia. En el año 1369 (antes del ascenso tanto del capitalismo como del humanismo) dio cuenta de que en la Universidad de Bolonia se impartían los “*studia humanitatis*” (Ibíd.)

La Universidad de Florencia fue otro de los focos humanistas. En 1394 contrató a Giovanni Malpaghini, antiguo secretario y amanuense de Petrarca y amigo de Salutati. Su renovación contractual en 1402 dejaba constancia de las enseñanzas humanísticas que impartía, aunque no recibían esa denominación: “Juan de Malpaghini de Ravena ha leído y enseñado cuidadosamente Retórica, Autores mayores y un libro de Dante en la ciudad de Florencia desde hace muchos años” (en Ibíd., pp. 205-206)³⁰⁶. En 1431, la Universidad de Florencia contrató a otro humanista, Carlo Marsuppini, “para leer Poesía, Retórica, Filosofía, Griego y Ética (en Ibíd., p. 213)³⁰⁷.

En la Universidad de Siena el humanista más destacado fue Francesco Filelfo, contratado en 1434 “para la lectura de arte oratoria y de literatura griega y latina (en Ibíd., p. 226)³⁰⁸. En Pavia, las autoridades deseaban valorizar las humanidades. En 1435 escribieron una carta al duque de Milán para que contratase al profesor de retórica Baldassare Rasini. La carta destaca por la posición favorable y de alabanza hacia los estudios humanísticos. Indicaba que sería provechoso para la comuna de Pavia que hubiese un hombre de saber que leyese retórica y la gran obra de los poetas. Y argumentaba que así lo deseaban los estudiantes “hay muchos adolescentes que por encima de todo quieren estos estudios, que llaman los más humanos” (en Ibíd., pp. 211-212; traducción al inglés en Thorndike, 1975, pp. 312-313)³⁰⁹. La carta continuaba señalando que querían un profesor que enseñase “el arte de la oratoria y la dulzura de la poesía sagrada”³¹⁰. Acto seguido proponía la contratación de Rasini, “el hombre más famoso en el arte de hablar”, que se ha dedicado muchos años a los “*studiis humanitatis*”. La contratación sería “para la lectura de la más dulce poesía y retórica”³¹¹.

A pesar de que los contenidos humanistas eran muy variados, es posible hacerse una idea de algunas de las lecciones del periodo recogiendo los textos que leyó el maestro Cristoforo Landino en la Universidad de Florencia en un periodo de once años:

Cicerón, Disputaciones Tusculanas (1458-59); Horacio, Odas (1459-60 o 1460-61); Juvenal, Sátiras, Persius (1461-1462); Virgilio, Eneida (1462-63); Eneida y otros

textos de Virgilio (1463-64); Preceptos de los artes de la poesía y la retórica, + Horacio, *Ars poetica* (1464-65); Petrarca, *Canzoniere* (1464-65); El arte de escribir cartas con comentario en *Ad familiares* de Cicerón (1465-66); Eneida, Églogas, y otros trabajos de Virgilio (1467-69) (en Grendler, 2002, p. 237).

En el año 1500 las humanidades ya eran una disciplina reconocida en las universidades Italianas (Ibíd., p. 229; Rüegg, 1992, p. 455). En el siglo XVI el gobierno de Bolonia mantuvo las humanidades en un estatus elevado. El senado decretó en varias ocasiones que la universidad contratase a profesores para impartir estudios humanísticos. Aunque las humanidades a menudo aparecían bajo la rúbrica de *Poesia* y otras denominaciones, se ha visto que también se les hacía referencia con el término *studia humanitatis* o similares. El empleo del término *studia humanitatis* refleja la intención de valorar la disciplina distinguiéndola con el nombre propio que identifica con exactitud su núcleo: la humanidad. Esta denominación indica que las humanidades constituían una disciplina autónoma de elevado status impartida por profesores especializados. Así consta en los archivos del bedel de la Universidad de Bolonia en los que aparece el nombre de los profesores de humanidades y los de leyes bajo el título de “Legistas canónicos y humanistas ordinarios” (en Grendler, 2002, p. 231)³¹².

En Bolonia, Florencia, Ferrara, Roma, Siena o Perugia se creó una gran tradición humanista de nivel que tuvo continuidad en el siglo XVI. En la Universidad de Roma se impartía la asignatura o *lectio* humanidades separada de otras materias humanísticas como derecho humanístico o griego, según consta en el programa de 1567-1568: “Griego a las 7 A.M, Humanidades a las 2 P.M., Pandectas (derecho humanístico) a las 3 P.M.” (en Ibíd., p. 147). El humanismo fue más débil en la Universidad de Padua, que solamente contó con uno o dos profesores de humanidades en una facultad de 50-60 maestros desde 1517 hasta final de siglo. A menudo, solamente había un profesor humanista que, eso sí, contaba con reconocimiento para enseñar una disciplina humanista autónoma, en este caso “Humanidades griegas y latinas” (en Ibíd., p. 233)³¹³. En algunos lugares el humanismo académico continuó en el siglo XVII. Por ejemplo, en el programa educativo de la Universidad de Parma de 1617-1618 hay constancia de que el maestro Francesco Milanino impartía dos asignaturas de contenido humanista, “Retórica (Las Partitiones oratoriae de Cicerón)” y “Humanidades” (en Ibíd., pp. 134-135).

Anexo 7: El desarrollo del humanismo en las universidades españolas

(Referido al capítulo 3)

Las corrientes humanistas se incorporaron a las universidades españolas durante los siglos XV y XVI. A pesar de que grandes humanistas como Erasmo o Vives declinaron enseñar en España, otros reputados humanistas como Cisneros, Nebrija, Pedro Mártir, Aires Barbosa, Francisco de Vitoria, Fray Luis de León, Diego de Zúñiga, Hernán Núñez o los Vergara tuvieron mucha influencia en el sistema universitario español, especialmente en Salamanca y Alcalá, que se convirtieron en dos de las universidades más importantes del continente. Sin embargo, los esfuerzos de los

humanistas no evitaron la reacción escolástica que trató de ahogar la difusión de las nuevas corrientes intelectuales, especialmente durante la Contrarreforma, aunque también con anterioridad.

Fuertes Herreros (ed., 1984, pp. 21-22) señala que el Renacimiento salmantino tiene sus orígenes en los siglos XIV y XV. Destaca las constituciones de la universidad dadas con espíritu renovador por Benedicto XIII en 1411 y por Martín V en 1422. La reforma de Benedicto seguía la línea de cambio iniciada en la Universidad de París, donde en 1366 el papa Urbano V había llevado a cabo una reestructuración, valorizando las artes y las realidades mundanas como núcleo de la universidad. Ambas constituciones sugieren un énfasis de lo específicamente humano, si bien los papas lo vinculaban con el servicio a la fe.

En Salamanca se introdujo una cátedra de árabe en 1542, a la que se sumaron otras de filología, de estudio de la antigüedad y de teología erasmista, que fue recibida con entusiasmo. La entrada del humanismo en la Universidad de Salamanca se materializó en los estatutos de 1529, bajo el rectorado del humanista Fernán Pérez de Oliva (Ibíd.). El centro constaba de tres Escuelas mayores, una de Derecho, una de Teología y otra de Medicina. Preponderaba el Derecho; aún no había llegado el tiempo de las grandes disputas teológicas. Para poder licenciarse en estas facultades mayores había que aprobar otras materias características de la educación renacentista y humanista. Según los estatutos, se requería “Filosofía: filosofía natural y lógica. Artes: Artes del número: matemáticas, divididas en aritmética, geometría, astrología, perspectiva y cosmografía; y música. Artes del lenguaje: hebreo y griego” (Ibíd., p. 11; pp. 89-194). Además, las escuelas menores impartían “Filosofía, lógica, artes, retórica y gramática (gramática como arte, poética y retórica)” (Ibíd.).

En filosofía, el aristotelismo tomista estaba dejando paso al desarrollo de un aristotelismo renacentista. Los contenidos de otras asignaturas como retórica y gramática o las lenguas hebrea y griega giraban en torno al humanismo. La perspectiva, que incluía la enseñanza de la teoría de la luz, y la cosmografía eran disciplinas netamente renacentistas vinculadas a los nuevos descubrimientos.

Según consta en los estatutos, se enseñarían muchas obras de grandes autores humanistas clásicos, medievales y contemporáneos, como Occam, Avicena, Nebrija, Cicerón, Terencio, Ovidio, Virgilio, Valla y Erasmo (Ibíd., pp. 89-194). Sin embargo, algunas de estas obras serían eliminadas en los Estatutos de 1538 (Ibíd., pp. 84-85).

Por otra parte, la introducción de la imprenta en Salamanca permitió publicar un gran número de obras desde 1480 a 1530 que recogen las grandes líneas del Renacimiento y del humanismo: nominalismo, lógica, gramática, retórica, humanismo, clásicos, filosofía natural, medicina, aritmética, matemáticas, geometría, cosmografía, astrología, música, historia, ciencia política y economía (Ibíd., p. 58). Cabe destacar el gran número de obras publicadas de Nebrija.

La creación de la Universidad de Alcalá en 1499 por el Cardenal Cisneros a partir del antiguo *Studium generale* influyó sobre Salamanca y otras universidades. La Universidad Cisneriana o Complutense se convirtió en uno de los centros del humanismo cristiano que formó al clero para llevar a cabo una reforma interna y a las élites seculares para dirigir la administración. La medicina humanista tuvo un gran peso en la universidad. Como dejó escrito Miguel de Cervantes en el *Coloquio de los perros*: “de 5.000 estudiantes que cursaban aquel año en la Universidad, los 2.000 oían medicina” (en Fernández Luzón, 2003, p. 120). Según desarrolla Fernández Luzón (Ibíd.) a propósito del humanismo médico en Alcalá, a pesar de que en el inicio de la enseñanza médica en 1509 solamente contaba con “dos cátedras tradicionales y una orientación arabizada bajomedieval [...] pronto se impregnaría del humanismo científico llegando a convertirse en el principal centro español del galenismo humanista” de donde “saldrían algunos de los médicos más importantes (Francisco Valles, Fernando Mena y Cristóbal de Vega) de la España del siglo XVI”. Se implantó la anatomía y la disección en los estudios vesalianos y se hicieron algunas de las mejores traducciones comentadas y anotadas al latín de obras de Galeno, Hipócrates o Aristóteles. La gran obra de traducción fue la Biblia políglota complutense, el proyecto filológico humanista de mayor envergadura del continente, iniciada y financiada por Cisneros para fomentar su estudio en un momento de decadencia religiosa. Por otro lado, el impulso de la universidad al nominalismo hizo que otras universidades también creasen cátedras nominales de lógica, filosofía natural y teología (Fuertes Herreros, 1984, p. 65). Según las constituciones del Colegio de San Ildefonso en Alcalá de su fundación en 1510, la teología se impartía según las tres vías principales, la tomista, la realista de Escoto y la nominalista: “Hay tres cátedras de maestros en la facultad de teología, de acuerdo con las tres vías de uso común en las escuelas actuales, a saber, los doctores Santos, los escotistas y los nominalistas (en Ibíd., p. 65)³¹⁴. Tanto los estatutos de la Universidad de Salamanca de 1529 como los de 1538 se hicieron eco de esta disposición cisneriana:

“[Que el] catedratico de biblia lea un año el nuevo testamento y otra el viejo, y no otra lecion ni autor ninguno; el catedratico de parte de Santo Thomas lea las partes de santo Thomas, y no otra cosa, e ansy mesmo el de Scoto al mismo Scoto, y la cathedra de nominales al solo dotor nominal” (en Ibíd., p. 141).

El humanismo se fue abriendo paso en los estudios jurídicos de las universidades de Salamanca, Alcalá y algunas otras, aunque sólo parcialmente como se verá a continuación. También llegó el humanismo a Valencia, como muestra Joan Baptista Anyés a través de uno de los personajes del *Colloquium Paschini et Gonnari*:

“¿Dónde reina más [que en Valencia] la docta Minerva? En parte alguna florecen más las letras, ni las ciencias sagradas brotan más en la ciudad de París. ¿Dónde como aquí hay mil Cicerones? ¿Dónde mil Virgilio? Se diría que toda Atenas se ha trasladado acá. Mil Dioscórides aquí hay; aquí, mil Galenos [...] La insigne princesa Mencía (su nombre sabe a "mente") esplendor de las musas...” (en Benito Goerlich, 1999, p. 5).

Otra de las universidades en recibir el influjo humanista fue la de Barcelona. Como en otros lugares, se introdujo el griego, según consta en los estatutos de 1544:

“En tanto que la lengua griega es madre de la latina, estatuímos y ordenamos que desde ahora sea conducido un preceptor muy docto en dicha lengua griega, que haya de leer dos lecciones de letras griegas y haga dos prácticas de aquellas cada día sobre las dichas lecciones en dicho estudio” (en Fernández Luzón, 2003, p. 85)³¹⁵.

El programa de 1556 es una muestra de la incidencia del humanismo en la universidad. Entre otros libros, incluye la enseñanza de “El libro 3º de Nebrija, las Epístolas de Cicerón, algunas cláusulas de los Coloquios y la Sintaxis de Erasmo, las Bucólicas de Virgilio, la segunda Filípica de Cicerón, el Epithome de Tomás Linacro” (en Ibíd., p. 88).

Estos documentos muestran que el humanismo pudo ir incorporándose a la universidad española, aunque fue lentamente y sufriendo varias mutilaciones, especialmente a partir de la Contrarreforma católica, cuando tuvo que hacer frente a un número importante de censuras y persecuciones, siendo obligado a defender la fe. Los humanistas consiguieron cierta autonomía, pero los garantes de la ortodoxia desplegaron su aversión contra ellos por miedo al contagio de las doctrinas protestantes y paganas.

En la Universidad de Salamanca era obligatorio prestar juramento de fidelidad y obediencia al Papa desde 1422 –más de un siglo antes del Concilio de Trento–, cuando el papa Martín V emitió una bula implantando unas nuevas constituciones (Vidal y Díaz, 1869, pp. 39-52). El erasmismo tuvo difusión y seguimiento en las universidades, especialmente durante finales de la década de 1520 y principios de 1530, tiempo durante el cual se sembraron las semillas que permitieron que brotara lo que ha sido conocido como el Siglo de Oro español. Sin embargo, en universidades como Salamanca, Alcalá de Henares, Valencia o Barcelona los escolásticos y los inquisidores condenaron y prohibieron la obra de Erasmo por hereje (incluida la herejía de luteranismo). Según Peset (2008, pp. 7-16), los teólogos escolásticos tardíos de la Universidad de Salamanca como Vitoria, Soto, Cano y Báñez y los jesuitas como Molina y Suárez tenían formación humanista, hablaban bien el latín y conocían los clásicos, pero desechaban el pensamiento de Erasmo, Vives o Nebrija. En el primer tercio del seiscientos “no parece que el humanismo puro hubiera hecho gran progreso [en Salamanca], pero empieza a dejar rastro y presencias” (p. 27). A decir del autor, en Derecho se desarrolló una “jurisprudencia mixta, dentro de la tradición pero con alta presencia de humanistas, [que] se extendería desde Salamanca a otras” (p. 31). Pero los tradicionalistas trataron de estrangular los avances. Vives fue objeto de ataques por parte del dominico Melchor Cano y Nebrija sufrió amenazas y la confiscación de sus papeles por parte del inquisidor general Diego de Deza. El índice de libros prohibidos de la inquisición, el *Index expurgatorius librorum*, ahogó el erasmismo en España cuando amplió del número de títulos a censurar según lo estipulado en el Concilio de Trento. En 1536 la inquisición

ordenó que se retirasen de la circulación los *Coloquios* “porque han causado y causan muchos errores en la fe”.

Con su llegada al trono en 1556, Felipe II emprendió una persecución de los erasmistas siguiendo las directrices de Trento. Mediante la Pragmática de 22 de noviembre de 1559 prohibió a los estudiantes de Castilla estudiar en el extranjero, tanto por razones económicas como para evitar el contacto con el protestantismo. La misma prohibición se implantó en la Corona de Aragón en 1568 y en los Países Bajos por orden del duque de Alba en 1570, reafirmada por Alejandro Farnesio en 1587 (Fernández Luzón, 2003, pp. 134-135). En 1561 los jurados de Girona iniciaron la construcción de un edificio universitario con el objetivo de que “nadie de este su principado de Cataluña se vaya a estudiar a Francia para evitar el contagio rabioso luterano” (en *Ibíd.*, p.135)³¹⁶.

En la Universidad de Valencia, el rector Joan Celaia (Juan Celaya) –nombrado por el *Consell* de la ciudad (1525 -1558) y consultado habitualmente por la jerarquía eclesiástica- intentó poner fin al humanismo, especialmente al erasmismo, por miedo a la Reforma y a la renovación intelectual (miedo que compartían el patriciado urbano y la aristocracia). En 1528 Celaya vetó el nombramiento como catedrático de Pere Joan Oliver, uno de los erasmistas valencianos más importantes. Oliver tuvo que emigrar junto a otros profesores de letras. La universidad no era lugar de bienvenida para los humanistas (*Ibíd.*).

La ortodoxia católica empujó a la Universidad de Barcelona en una dirección parecida. Un texto redactado a propósito del acto de colocación de la primera piedra de la casa y capilla de la Universidad de Barcelona en 1536, decía:

“Sea construida y edificada una casa para el Estudio General, con una capilla, donde se puedan instruir y adoctrinar los dichos pueblos y habitantes de la dicha Ciudad de la verdadera ciencia, por la cual el hombre mortal es hecho inmortal y viene a conseguir y a gozar la vida y beatitud entena, y la república es debidamente, con el timón o gobierno de la doctrina, no solo regida más aún al servicio de Dios y a aumentar el culto divinal” (en Fernández Luzón, 2003, p. 55)³¹⁷.

De modo similar, el reglamento de la Universidad de Barcelona de 1544 daba cuenta de que “por medio de la ciencia los ánimos de ellos (de los pueblos en dicha ciudad) serán bien asentados e instruidos en el camino verdadero de la gloria para la cual el hombre es creado, extirpando los vicios y siguiendo las virtudes”³¹⁸ (en *Ibíd.*, p. 59). Quedaron establecidas las líneas que debía seguir la universidad. Sin embargo, los humanistas opusieron resistencia y algunas corrientes humanistas, especialmente de corte erasmista, lograron pervivir. Alumnos y maestros humanistas leyeron obras prohibidas en las aulas a pesar de los riesgos que comportaba. El editor de libros Claudi Bornat escribió una epístola dirigida a los *consellers* de Barcelona en el que valientemente justificaba haber impreso los *Coloquios* en razón de que no conocía otro autor “más adecuado para la formación de los jóvenes en las buenas letras” (*Ibíd.*, p. 131). Pau Llorens, que había preparado la edición de los *Coloquios*, dejó escrita una

dedicatoria a las autoridades municipales en la que sostenía que la obra permitía que los jóvenes “aprendieran latín sin dificultad y bebieran en ellos la piedad mezclada con la leche de las buenas letras” (Ibíd.).

Anexo 8: La adaptación de las universidades a las necesidades sociales de las élites en la Temprana Edad Moderna

(Referido al capítulo 3)

Con el tránsito hacia la Edad Moderna, las funciones de las universidades cambiaron, según Rüegg, (1992), para adaptarse a las necesidades y demandas sociales inmediatas. Sin embargo, el vínculo no se desarrolló respecto al conjunto de la sociedad, sino respecto a las élites sociales que trabajarían para beneficio de su grupo de pertenencia. Aunque aún había estudiantes pobres, los estratos dirigentes matricularon en mayor medida a sus hijos en las universidades porque estaban interesados en una educación que les permitiría ejecutar sus trabajos profesionales de una manera más adecuada y con mayor legitimidad (Rüegg, 1999). Aunque algunos líderes de la Reforma como Thomas Müntzer propusieron, en oposición a Lutero, la ampliación de la educación, especialmente primaria, a sectores populares y campesinos, la realidad es que en términos generales la enseñanza universitaria se orientó a proporcionar una formación útil para las élites sociales (Ponce, 2005). Desde mediados del siglo XV, se fue produciendo un descenso de las matriculaciones de las clases populares acompañado de un ascenso de las matriculaciones de burgueses y ricos que se acrecentó progresivamente durante los siglos XVI, XVII y XVIII (di Simone, 1999, pp. 331-345). En España, sin embargo, la nobleza rehusó matricular a sus hijos en la universidad y siguió con la educación particular. Los datos empíricos sobre el cambio en la extracción social de los estudiantes de distintas universidades Europeas pueden encontrarse en di Simone (Ibíd.).

Los titulados universitarios ocuparon un lugar privilegiado en la división del trabajo como productores de conocimiento experto orientado a dar respuesta a las problemáticas sociohistóricas, especialmente aquellas que concernían a los más altos poderes sociales³¹⁹. En términos generales, las universidades se pusieron al servicio de los Estados y de la iglesia, dos instituciones que solían ir de la mano (Hammerstein, 1999, p. 156). Sin embargo, el ascenso de los Estados provocó que las universidades fuesen perdiendo progresivamente su carácter de instituciones de la Cristiandad. De acuerdo con Müller (1999), en España, Alemania, Italia y Francia la jurisprudencia se convirtió en la ciencia de la clase dirigente; los letrados con formación universitaria se incorporaron como funcionarios de la administración y la justicia (p. 349). Según el autor, las autoridades públicas incrementaron su intervención en las universidades, que tuvieron que someterse al Estado como fábricas de personal funcional y eclesiástico (p. 347). Además de esta misión general de servicio al Estado y a la iglesia, los procesos de regionalización y provincialización que vivieron las universidades provocaron que, en cada lugar, las universidades se vinculasen a unos determinados poderes sociales (Frijhoff, 1999, p. 419). Durante todo el periodo, buscarían beneficiarse de la

universidad los Estados, los parlamentos, los monarcas, los nobles, los aristócratas, los consejeros, los cortesanos, las autoridades seculares de las ciudades, los burgueses, las autoridades eclesiásticas de uno y otro bando, y otras personas de posición distinguida que timoneaban la marcha de la sociedad en los distintos territorios.

Según Rüegg (1999), “lo que en la universidad medieval era un subproducto bienvenido de la enseñanza y el aprendizaje de métodos intelectuales se convirtió en el siglo XVI en la principal tarea de la universidad, a saber, la formación de clérigos, curas, médicos, abogados, jueces y funcionarios” (p. 30). Las salidas profesionales de la universidad eran numerosas y unas pocas profesiones del más alto nivel fueron reservadas a los intelectuales con estudios universitarios prolongados (Frijhoff 1999, p. 424). Los poderes establecidos asumieron que cuanto más cultura general, mayor elocuencia y capacidad de persuasión tuviese el profesional, mejor labor realizaría.

Se produjo una profesionalización de la enseñanza que consistían en proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos que preparaban para el empleo. Sin embargo, existen muchas lagunas empíricas sobre las profesiones que ejercieron los titulados. Una fuente de información muy rica puede encontrarse en Frijhoff (1996, p. 435). Aunque los datos solamente hacen referencia a unas pocas universidades, resultan ilustrativos del tipo de empleos a los que se incorporaron los universitarios. Transcribimos a continuación el cuadro del autor:

Tabla 1. Profesiones de varios grupos de alumnos, siglos XVI-XVII (en porcentajes del total de profesiones identificadas) (Frijhoff, 1999, p.435)

Grupos socio-profesionales	Origen de los alumnos (y universidad) (porcentaje)			
	Overijssel (Leiden) 1617-59	Leeuwarden (Franeker) 1626-63	Breslau (Frankfurt) 1506-1648	Basilea 1601-3
Nobleza, rentistas	12,9	3,8	4,5	19,6
Oficiales del ejército	4,5	10,9	2,7	1,8
Magistrados municipales	15,6	1,8	-	2,4
Funcionarios	20,7	16,8	8,5	7,1
Abogados	20,7			
Médicos	5	4,1	6,2	19,6
Clero	15,5	31,9	41,5	14,2
Profesores	5,8	4,1	15,0	9,5
Artesanía, comercio	-	1,8	3,5	1,2

Agricultura	-	0,6	-	-
Número total identificado	155	339	260	168
Estudiantes fallecidos	14	33	-	3
Profesiones no identificadas (%)	61 (26,4)	43 (10,4)	339 (56,6)	103 (38,0)
Total	230	415	599	271

Annex 9: Summary and Conclusions: The Missions of Universities in Europe and the USA. A Socio-historical Analysis of their Transformations

1. INTRODUCTION

What should be the character of this public education, and how young persons should be educated, are questions which remain to be considered... For mankind are by no means agreed about the things to be taught, whether we look to virtue or the best life... intellectual or... moral virtue... useful in life or... higher knowledge... Again, about the means there is no agreement; for different persons, starting with different ideas about the nature of virtue, naturally disagree about the practice of it.

–Aristotle, 384 -322 BC.

What are universities for? [...] Of course the case for their value and importance needs to be made [...] I am asking how we should now understand and characterize what is distinctive about what universities do, [...] revitalize ways of understanding the nature and importance of universities that are in danger of being lost sight of in the present.

–Stefan Collini, 2012.

The present doctoral thesis has been written during a time in which university systems are undergoing a significant reorganisation: in the framework of the European Higher Education Area as well as certain parallel reforms, running in the United States and other regions throughout the globalised world. Universities are expected to transform and strengthen their links with society. If anything, the underlying characteristic of all these changes underway is the central role of knowledge in terms of productive and reproductive processes. For example, the explicit aim of the Bologna process is to turn universities into the main driver of a knowledge economy in order to boost growth, consolidate social cohesion and maintain the privileged position that Europe has historically occupied in the world-system.

The reform proposals concerning universities that are raised in the current period of globalisation have not emerged as a determination of fate, but rather as a contingency of history. Changes in university systems and social transformations that have been linked throughout history, have given rise to various university *missions* in different historical periods. Missions that prevailed in every period stemmed from social shifts and the relations between different proposals. These missions would set the framework for universities' roles and responsibilities, until they were called again into question by alternative missions. As this thesis contends, a permanent battle waged amongst different intellectual proposals has reached present day and will continue in the future, unless comes *the end of history* for an institution that has withstood the vicissitudes of time for nine centuries.

The present work covers an extended historical period, during which the functional transformations of universities have been numerous, complex and often

contradictory. Since its birth in the Late Middle Ages through being under aegis of the papacy and the Holy Roman Empire, to its strategic role for the development of the European Union as a knowledge-based society, the university has hosted many changes, conflicts and alliances. The historical path of universities presented in this research seeks to explain how university missions develop, change, vanish or continue to serve as such.

Today, societies face a challenge that has marked higher education throughout much of its history and that goes back to major issues raised by classical philosophers regarding the value and usefulness of knowledge. Answering the question ‘What are universities for?’ requires taking into account the historical context in which European societies operate, as well as the different trends that, over time, have helped shape present-day universities. When societies reconsider the missions of universities, an intellectual debate opens up, which allows to capture the *raison d'être* of universities and set targets to boost the contribution that universities have made to the history of civilisation. As in the past, the validity of various missions that are proposed today will be subject to test in the future, once there is sufficient material for analysis and assessment of their role in the just practice of societies.

2. RESEARCH OBJECTIVES AND DELIMITATION OF THE OBJECT OF STUDY

The objectives set in this thesis are to identify, describe and explain a wide range of missions or social functions of universities as well as their continuities and changes that have taken place throughout history. The analysis is geographically limited in scope to universities in Europe and the United States. With regard to Europe, the historical path of the institution is examined from its birth in the Late Medieval Period to the present-day development of the European Higher Education Area within the context of globalisation and the project to build a knowledge-based society. The analysis of US universities spans chronologically from their origins in the seventeenth and eighteenth centuries until the shifts beginning to take place in the globalised period. Therefore, the most important contribution of this thesis is to shed light on what are the socio-historical criteria which allow understanding the onset, duration and breakdowns identified in the wide range of missions that have been assigned to universities through history.

3. METHODOLOGY

In this thesis, a socio-historical analysis of the missions of universities is conducted following the *social mediation perspective* (Martín Serrano, 2004, 2008): The social structures in each period serve as a starting point in identifying options and determining factors relevant to the actions with which society has intervened or has exerted its influence on universities. In parallel, missions are analysed to identify how universities are expected to impinge on the social system.

The missions assigned to universities can be identified through a systematic analysis of texts that different social agents and academics from different eras and contexts have left. For each historical period, primary and secondary sources (i.e. speeches, documents, books, laws, and other texts) have been used. They can be found in original publications, in print and online reproductions of original texts, compilations of legal texts, monographs and essay collections on universities as well as in research on the history of ideas, education, universities and the like. The main working languages are English and Spanish, but texts in Latin, French and Catalan have also been consulted to a lesser extent. The texts in the original language that have been translated into Spanish in this thesis are included as endnotes of the thesis in Annex 10.

University missions are examined through a content analysis model related to the etymology of the term mission, which comes from the Latin *missio* and refers to the act of sending. Therefore, a mission is understood as that which universities are expected to send or not send – figuratively speaking – to society; in other words, a mission sets forth what a university should promote or stop promoting, what it should encourage, assist, facilitate, transform, generate or counteract in society. The data were obtained following criteria of pertinence and relevance according to a content analysis model, which includes the following three elements:

- Identification of university missions, which are understood as the objectives and benefits that the university is expected to strive for and bring to society.
- Analysis of the various means (processes and products) that are perceived as suitable for accomplishing the mission.
- Consideration of the role of the individual or collective subjects that propose each mission (promoters) and of the controllers responsible for ensuring compliance with the mission.

Through systematic content analysis, data has been obtained that aids in providing a structural (synchronic, nomothetic) analysis: various missions from the same historical period are compared in the context of both the same geographical region and across different regions. At the same time, the development of missions is traced along the timeline of diachronic, dialectical historical studies, allowing comparison of missions from different periods and observation of changes and continuities.

A summary and conclusions are presented to provide a general overview in the following sections.

4. SUMMARY

The range of university missions are presented in the following tables: classified into different socio-historical periods and pointing out the major events that exerted influence upon them. The range has been coded according to the analysis model that has been presented in the methodology section. As noted above, the analysis model features several components. University *missions* and a number of related variables were collected: specifically, the *products* generated by the university (what is done or supposed to be done) and *procedures* performed (how it is done or supposed to be done) to fulfil the mission, as well as the *controllers* and *promoters* of the mission. Next, each variable is defined and examples are provided from the conducted analysis:

- A *mission* is understood in this thesis as the objective assigned to the university with regard to what it can do to benefit society. This objective can refer explicitly to both what it wishes to encourage and avoid within the social system. It does not relate to the internal processes of the university system, such as teaching or research, but rather the external recipients -- including swayed collectives, influenced institutions as well as processes and social phenomena that it affects. Each mission can refer to one or several addressees. For example, the medieval mission of *serving the Holy Empire* has only one recipient. On the other hand, a mission with more than one actor being affected would be *serving the monarchy and the church* during the nineteenth century in Spain. Similarly, the mission may involve two sub-missions or sub-dimensions. For example, the mission of the EHEA proposes *developing the European Union as an advanced knowledge-based society which is both competitive and cohesive*.

- *Products* or *outcomes* denote what is developed, generated, created, taught, researched, evaluated, spread, transmitted or sold in order to achieve the *mission*. They refer to all the ideas, values, theories and paradigms as well tangible and intangible goods that a university produces. When the explicit mission is to oppose, counteract and exclude other ideas, values, theories, perspectives or any other immaterial or material good, there are products required to fulfil that mission, such as rebuttals, and sometimes censorship.

In each mission, there can be one or more products. For instance, in the missions proposed during the Scientific Revolution in the seventeenth century *exercising harmonious control over nature to better human life*, the only identifiable product is *promoting scientific knowledge of nature*. On the other hand, in the mission *to promote Renaissance humanism*, two products may be found, namely: 1) *dissemination of humanis disciplinis* and 2) *the abandonment of scholasticism*.

- The *procedures* denote *how it is done*. They refer to the programmes that are established and actions carried out as a means to reach the *mission*, whether having a direct impact on it or facilitating the development of the *products* conducive to the mission. In particular:

- Programmes imply shifts or continuities in the organisation of the university system. Its statutes and other texts can establish mechanisms of financing, framework of academic freedoms and types of pedagogy to adhere to. They can define the requirements that faculty members must meet and which are the social collectives or people who are to be admitted as students. They can also set the rules that regulate the relationships between the different strata of the university.

- The actions are the procedures that are considered necessary to reach objectives. For example, some actions that took place in the Middle Ages include the prohibition of publishing and study of books; on occasion, excommunication or burning of dissidents. These actions can be undertaken either by the university or other institutions (e.g. The Inquisition).

In each mission, one or more procedures can be established. An example of a single procedure that would directly influence the achievement of the mission to *avoid having an educated proletariat out of work*, would be *to return to a university of elites*, as was proposed in the first half of the twentieth century. On the other hand, an example of the procedures oriented towards allowing the development of a product would be: 1) *expanding access to university education* and 2) *ensuring freedom of thought*, in order to enable the product to develop *the natural capacities of a higher number of students*. The latter, in turn, would enable accomplishing the mission that was set in the middle of the twentieth century, namely -- *to foster democracy, personal freedom and social justice*.

- *Controllers* are the human and/or institutional agents that can exercise their power in order to influence the achievement of the *mission*. As such, they can influence the *products* that universities must develop and/or the *procedures* that are established. The function of the *controller* can be exercised by one or various agents, always being contemporary of the university with which they are associated. For example, in the Jeffersonian mission to *prevent tyranny and ensure liberty*, through *the dissemination of enlightened thought* (product) and the *creation of a national, liberal and modern university system* (procedure), the controller would be the *democratic state*.

- *Promoters* refer to one or more individuals and/or institutions that have assigned a certain *mission* to the university. Moreover, they can indicate the *products*, *procedures* and/or *controllers* deemed most appropriate for the

attainment of the mission. The *promoters* can also proclaim themselves *controllers*, in which case they can directly intervene regarding the design of *the products* and *procedures*. In the noted Jeffersonian mission, the promoter is *Thomas Jefferson* who is distinct from the controller (*the democratic state*). In contrast, the promoter and the controller coincide in the mission to *serve the Holy Roman Empire*, in which the product to *strengthen and disseminate Roman civil law* and several procedures, such as *to found and finance State/Imperial universities* or *bring together renowned jurists*, are controlled by the promoter that assigns the mission, *the Holy Empire*.

As it has been shown, the *missions, products and procedures* can be established either by the university system or by external agents belonging to the social system. This means that both *promoters* and *controllers* can be internal or external agents relative to the university. The prepared extensive table takes into account this difference through the inclusion of external actors in the upper sub-cell, as well as internal agents in the lower sub-cell, when referring to the same mission.

In cases where various individuals belonging to the same institution or socio-historical movement assign the same mission or act as controllers of the same products and/or procedures, they are included below a general category of an institutional character in order to avoid redundancy. For example, when various popes have played the role of controllers, they have all been included under the category of *Papacy* and their specific names have not been referenced³²⁰.

The tables in the following pages present the missions diachronically by period in the left column and, in the columns to the right, the other components of the analytical model.

Period: Middle Ages (11th-15th centuries)

Historical events: Precursor to the university in the cathedral schools of the 11th century, the (urban, commercial and intellectual) Renaissance of the 12th century, the struggle for *dominium mundi* between the Holy Roman Empire and the papacy, conflicts between the pope and certain monarchs, the loss of papal hegemony, the *universal* struggle against heresies, the Western Schism, the Councils, the decline of the feudal system (14th century).

MISSIONS	PRODUCTS	PROCEDURES	CONTROLLERS	PROMOTERS
To serve one of the two ruling estates of the realm	Development of links between the <i>bios theoretikos</i> and the <i>bios praktikos</i>	Provide securities and papal “privileges” to clerics wishing to study or teach at their own universities (not at others) (foster competition)	The pope, the Holy Roman Empire, the absolute monarchs of France, Castile, Aragón and England	The pope, the Holy Roman Empire, the absolute monarchs
To serve the Holy Roman Empire	Reinforcement and dissemination of Roman Civil Law	-Found and finance state/imperial universities -Bring together eminent jurists -Provide securities and imperial privileges to those wishing to study at these centres	The Holy Roman Empire	The Holy Roman Empire
To serve the monarchy	Reinforcement and dissemination of the law	Leave the management of privileges and control of teachers and students to the monarch	The absolute monarchs of Castile, England and France	The absolute monarchs
		Support the English crown's condemnation of Joan of Arc	Hébert (rector of the University of Paris)	Hébert
To serve the papacy and the ecclesiastical hierarchy and reduce questioning of the Church and the established social order	-Censure of civil law -Censure of John Wycliffe's theological teachings fostering religious dissent -Dissemination of theology, canon law, languages and letters useful to the faith -The expert council	-Establish ecclesiastical control over universities (financing and privileges, regulations) -Implement prohibitions and bans -Expel and persecute the goliards and John Wycliffe by papal condemnation	The pope, the bishops, the Dominican Order	The pope, the bishops, the Councils
		-Secure ecclesiastical control -Support the Council's condemnation of the Feast of Fools -Expel and persecute the goliards	Faculty of Theology at the University of Paris	Faculty of Theology at the University of Paris, certain prestigious scholars
To make reason subordinate to faith	Exclusion of the Aristotelian view of natural philosophy and the subordination of	-Grant funds -Establish statutes, regulations -Make oath-taking compulsory	The pope, bishops, Raymond of Toulouse	The pope, the Bishop of Paris

	philosophical reason to theological truth	-Monitor conduct -Enforce sentences for heresy		
		Report and sentence heretics	Chancellor Odo of the University of Paris, the faculty of theology at Paris, teachers at Toulouse	
To prevent the violation of the principles of nature established by God	Exclusion of “magic” branches of knowledge	-Enforce prohibitions and sentences -Examine teachers' activities and books	The pope, the Inquisition, the Dominican, Franciscan and Cistercian religious orders Faculty of Theology at the University of Paris	Pope John XXII
To contribute to the political and commercial development of the cities	Dissemination of the laws and other (chiefly secular) branches of knowledge that were socially and professionally useful to the social elite	Found, finance, offer securities to and locally control certain universities where the sons of the bourgeoisie could study to establish a secular educational model based on the liberal arts	The local elite, the pope, the emperor, the Consell de Cent, the monarchs	The political elite of Perugia, Pope John XXII, the monarchs of Aragon, the Consell de Cent

Period: Early Modern Era (1450-1750)

Historical events: Beginnings of agrarian and commercial capitalism, European discovery and colonisation of the Americas, the Humanist Renaissance, the Protestant Reformation, the Catholic Counter-Reformation and the Scientific Revolution

MISSIONS	PRODUCTS	PROCEDURES	CONTROLLERS	PROMOTERS
To promote Renaissance humanism: to affirm the dignity of the human being and provide a cultural model for the new era	-Dissemination of the <i>humanis disciplinis</i> (the philological-historical approach, philosophy, rhetoric) -Abandonment of Scholasticism	Establishment of the Humanities		
			Humanist teachers	The first Humanists (Petrarch, Erasmus, Pico della Mirandola, etc.)
To halt the advance of Renaissance Humanism	-Repression of the advance of Humanism -Promotion of Aristotelian-Thomistic Scholasticism	-Establish regulations -Issue prohibitions -Maintain Scholasticism	The Catholic Church	The Commission for the Extirpation of Heresy, Queen Elizabeth I, López de Zúñiga
		Maintain Scholasticism	Scholastic teachers	The Scholastics (Frans Titelmans, etc.)
To promote the Protestant Reformation	-Dissemination of Protestant doctrine -Censure of Catholicism and of innovations on established Protestant doctrine	-Establish new universities, statutes, regulations -Implement oaths and prohibitions -Impose and enforce sentences, expulsions, punishments	The Protestant churches, the authoritarian monarchs of England and Scotland	The authoritarian monarchs of England, the Great Council of Scotland, King James VI of Scotland
				The religious reformers and Humanists who were also university professors (Luther, Calvin, Melancthon, Bucer)
To promote the Catholic Counter-Reformation	-Dissemination of Catholic doctrine -Censure of Humanism and Protestantism	-Establish regulations, statutes -Implement new prohibitions, censures	The Catholic Church, the Company of Jesus, the Spanish Inquisition, the Holy Roman Empire	The Catholic Church, the Company of Jesus, the Holy Roman Empire
		Maintain censures	The Faculty of Theology	
To contribute to good economic relations with Protestant nations, to the wealth and prestige of the territory	Promotion of academic tolerance between different creeds	-Found and/or finance centres of learning -Permit access to students of different creeds and nationalities -Tolerate use of banned books	The Government of Venice, the counts palatine	The Government of Venice

		-Award degrees		
To contribute to religious tolerance	Promotion of tolerance between creeds	Establish freedom of religious thought		Sebastian Castellio, Paolo Sarpi
To exercise harmonious control of nature for the improvement of human life	Production and dissemination of scientific knowledge of nature through observation, experimentation and empirical knowledge of its universal laws	Incorporate the mechanical philosophy into university programs		
			Teachers of “magic” arts and natural sciences	Humanists and teachers of “magic” arts and natural sciences
To maintain the faith and vision of the religious world	-Block the dissemination of new science -Reproduction of traditional notions	-Establish regulations -Impose total or partial censures and adaptations -Support sentences	The Parlement of Paris, Catholic and Protestant authorities, the Inquisition, Cosimo III de' Medici	The pope, the Inquisition
		-Apply total or partial censures and adaptations	The Scholastics, the Aristotelians, third-stage Humanists, Protestant teachers, Oxford and Cambridge	
To establish a view of nature based on the idea that humans are not capable of understanding and dominating it fully (mechanically)	-Abandonment of the mechanical model -Development of a scientific perspective that takes into account the incomprehensibility and freedom of nature			
			Certain eminent scientists	Certain eminent scientists (Galileo, Locke, Hume, Bacon, Newton)
To serve the religious States and their secular and religious elite (England, Italy, Germany, Spain, Netherlands)	Dissemination of knowledge that is professionally and socially useful to the secular and religious elite	-Maintain and found centres for society's elite -Establish statutes and regulations	Princes, kings, governments, the pope	Religious and secular authorities, Gaspare Cerati (<i>Provveditore</i> of the University of Pisa)
			Oxford, Cambridge and Barcelona universities, certain Humanist teachers, Juan Celaya	Luther, Juan Celaya (rector of the University of Valencia)

Period: The Enlightenment (end of 17th century-beginning of 19th century)

Historical events: The struggle between absolutism and democracy, the English, American and French revolutions, the end of the Holy Roman Empire, preparation for industrialism

MISSIONS	PRODUCTS	PROCEDURES	CONTROLLERS	PROMOTERS
To create a better society in accordance with the idea of humanity	Dissemination of an education in which human beings can make use of their own understanding and leave the 'self-imposed nonage'	Encourage the free use of reason, while in practice maintaining obedience to the despotic enlightened monarch	Professors and students	Kant
The humanisation of society (freedom, cooperation, equality) in harmony with nature	Research and dissemination of science and Enlightenment values in accordance with the principles of human nature	-Establish a national public education system -Secure public funding -Ensure academic freedom and university autonomy -Promote scientific research -Facilitate cooperation	The enlightened democratic State The German universities	Humboldt
The creation of an authoritarian and nationalist nation state	The dissemination of patriotism and the essence of the Prussian spirit that controls the impulses of human nature	Develop a state education system	The enlightened despotic State Fichte (rector of the University of Berlin)	Fichte
To halt the Enlightenment and liberalism	Persecution of "Demagogues" and other subversive (Enlightenment) academics	-Oversee the prohibition of the right of association -Oversee monitoring by inspectors	The absolutist governments	The absolutist governments signatory to the Carlsbad Decrees
The development of humanity, human happiness, equality and liberty	Development and dissemination of knowledge in accordance with human nature	-Create a universal public education system -Ensure academic freedom	The democratic State	The <i>Encyclopédie</i> , National Constituent Assembly, Legislative Assembly, French revolutionaries (Rousseau, Diderot, Condorcet, Chavannes)
To serve the emperor, the monarchy, the State, the nation, the Catholic faith and industrialisation	Teaching of science, technical and professional knowledge	Create a modern educational system under state control for the social elite	The modernising enlightened despotic State	National Convention, Voltaire, Napoleon Bonaparte

To halt the Enlightenment, liberalism and modernisation	-Dissemination of traditional knowledge -Exclusion of scientific and rational knowledge	-Shut down universities (closure of the universities of Catalonia and their centralisation in Cervera by Philip V of Spain; closure of <i>La École Normale</i> under the Restored Monarchy) -Integrate the clergy into teaching faculties	The absolutist governments	The absolutist governments
To facilitate governance of nations in accordance with the opinion of their citizens and the creation of a better form of social existence	Enlightenment of public understanding	Abandon the project for uniform national education	The people	Godwin
To create the conditions in which gentlemen can pursue happiness, serve the State and guide public opinion	Fill the “empty cabinet” of the minds of gentlemen's children with knowledge and manners	Maintain universities to educate the social elite	Individuals	Milton, Locke
To promote governance of the majority by the despotic ruling classes	Elimination of democratic education and inculcation of despotic political and civil doctrine in the minds of the ruling classes	State control of universities which only the ruling classes may attend	The enlightened despotic State	Hobbes, Swift, Arbuthnot, Burke, Hume
To ensure liberty/equality and prevent tyranny	Dissemination of Enlightenment ideas	Create a liberal, modern national university system	The democratic State	Jefferson
To promote leadership of the country by the elite and ensure the reproduction of the Republic	-Education of the natural aristocracy in republican and patriotic principles -Exclusion of anti-patriotic opinions	Create a liberal, modern national university system	The authoritarian democratic State	Jefferson
To serve the authoritarian government, the State and the republic	Teaching of patriotism and republican doctrines	Create a national university system	The authoritarian State and government	Hamilton, Rush, Franklin, Webster, Washington

To maintain the absolutist monarchy and the power of the Catholic Church	-Censure of dissident ideas -Establishment of teaching of traditional knowledge	-Concentrate and centralise higher education -Appointments made by the monarch -Enactment of prohibitions and censures by the monarch	The absolutist monarch	Philip V of Spain
				The University of Cervera
To serve the enlightened despotic monarchical State	Dissemination among the social elite of moderately modernising teachings	-Reduction of the power of the Church -Reorganisation of academic chairs by the monarch -Selection of texts by the monarch -Creation of a model suitable for the ruling classes that combines modernisation and traditionalism	The enlightened despotic monarchical State	Charles III and Charles IV of Spain, Olavide
		-Combination of modernisation and traditionalism		Blasco (rector of the University of Valencia), Jovellanos

Period: Industrial Revolution (19th century)

Historical events: Development of industrial capitalism, appearance of socialist movements, appearance of positivism, class struggle between capital and labour, first major expansion of universities in the United States, rise of liberalism and Enlightenment values in Spain.

MISSIONS	PRODUCTS	PROCEDURES	CONTROLLERS	PROMOTERS
To build a socialist industrial system managed by the elite	Dissemination and application of a scientific and rational knowledge of society	-Establish rational principles	The industrial elite, the government	Saint-Simon, Owen
To contribute to the liberation of the natural passions that would lead to a socialist agricultural-industrial system based on the free association of workers	Scientific knowledge of society through the study of the passions		Wage labourers	Fourier
To contribute to the liberation of the human instincts of solidarity and liberty, which would make it possible to overcome intellectual and material shortcomings and to organise society based on the free association of workers	Unification of theory and practice collectively, cooperatively and in accordance with human nature	-Develop educational institutions and programs aimed at the people -Facilitate cooperation	Revolutionary organisations	Bakunin, Kropotkin, Pelloutier
The revolutionary transformation of ideas and material conditions, allowing the full development of human potential and the construction of a communist society	Unification of theory and practice collectively and in a spirit of solidarity on the part of the proletariat	-Withhold public funds derived from tax revenue from any university system that excludes the working class -Bring an end to the bourgeois appropriation of science	The proletariat	Marx and Engels
To create a society based on cooperatives and on Christian	-Teaching of a liberal, Humanist, spiritual and	-Fund and finance a cooperative university for the workers -Facilitate cooperation		
			The Working Men's College	The Working Men's College

socialism	cooperativist education -Exclusion of technical disciplines			(Litchfield, Maurice, Hughes)
To facilitate the subordination of knowledge and of people to industrial capitalism	Development and use of positive philosophy (sociology)	Social control of desires to adapt them to the needs for reproduction of the system	The publicists	Comte
To contribute to the happiness, collaboration and development of humanity	Teaching of practical love to all people	-Establishment of a free university -Ensure academic freedom -Establish decision-making power for the academic community in the administration of the University and control over that administration -Facilitate cooperation	Université Libre De Bruxelles (the academic community)	Université Libre De Bruxelles (Krausists, philanthropists, professors and students)
To train the Catholic gentleman to be a social leader	-Teaching of universal knowledge -Harmonisation of reason and faith -Exclusion of research	To found a Catholic university in Dublin	The Catholic Church	Cardinal Newman
To contribute to humanity and equality	Dissemination of liberal, scientific, agricultural, industrial and mechanical education (theory and practice) -Dissemination of ideas associated with harmony with nature	-Expansion of university access to the working classes -Training of the capitalist class who would have to work -Secure public funding	-The federal government -State legislatures	Mann, Justin Morrill, Lincoln (Morrill Act) Certain university presidents (Edward Orton, Daniel Gilman), Professor Jonathan B. Turner
To contribute to the adaptation of the working class to the industrial system, the administration of institutions, leadership in the armed forces and industrial economic growth	-Promotion of liberal and practical education -No exclusion of other scientific and classical studies -Teaching of knowledge related to agriculture and the mechanic arts (e.g. science	-Expansion of university access to the working classes -Training of the social elite	-The federal government -State legislatures	Charles Francis Adams, Mann, Justin Morrill (Morrill Act) Ezra Cornell (entrepreneur and founder of Cornell University) Andrew D. White (President of Cornell U.), the dean of the University of

	of high production) -Teaching of military tactics			Missouri's College of Agriculture
Support the constitutionalist monarch and improve human life	-Dissemination of constitutional monarchism -Teaching of science and Enlightenment ideas	Establish certain academic freedoms	The liberal government	Quintana, the liberal government
To contribute to the Restoration and reproduction of the absolute monarchy and of the power of the Church	-Recovery of traditional knowledge -Censure of Enlightenment and liberal ideas	Repressive control of teaching and purging of teaching faculties	The absolute monarch	Ferdinand VII, the Junta of Public Instruction
To maintain the power of the monarchy and the Church	-Dissemination of traditional knowledge -Questioning and censure of Enlightenment ideas	Impose authoritarian control over universities (censure, etc.)	The conservative government	The conservative government (Minister of Public Works Manuel de Orovio)
			Neo-Catholics	Neo-Catholics (Diego Miguel and Bahamonde), Neo-Thomists (Ortí y Lara),
To contribute to the reform of the government and the monarchical State (limited constitutionalism)	Combination of modernisation and traditionalism in teachings	-Centralise and standardise the public education system -Establish the exclusive validity of degrees from public universities -Make appointments by royal order -Require the taking of an oath of faith and obedience to Queen Isabella and the new constitution of 1845 -Limit freedom of instruction -Establish ecclesiastical censure	The Moderate government	The Moderate government, Zárata, Pidal, Gómez de la Cortina, the moderate government of the Liberal Union, Moyano, Narváez's Moderate Party, Alcalá Galiano
To promote the advance of constitutionalism, progressive liberalism and civilisation	Dissemination of Enlightenment ideas and principles (especially Krausist philosophy)	-Establish the Central University of Madrid -Ensure academic freedom -Eliminate university corporations -Establish new statutes	The progressive State	Calatrava's progressive government, Espartero's progressive government, Zárata
				Krausists (Sanz del Río, Castelar, etc.)

Support liberalism and the progress of society as a whole	Disseminate Enlightenment ideas	<ul style="list-style-type: none"> -Ensure academic freedom -Promote pedagogical change -Establish independent tribunals -Open universities up to new social groups (women, the lower classes) 	The progressive State	The progressive State following the Glorious Revolution
				Giner de los Ríos
To contribute to progressive social development	Research and teaching of natural sciences, experimentation and mathematics	<ul style="list-style-type: none"> -Modernise centres and teachings -Create faculties of Mathematics, Physics and Chemistry and Natural History at Madrid 	The progressive State	The progressive government
To serve the monarchy and the Church	<ul style="list-style-type: none"> -Teaching of Catholic and monarchical knowledge -Censure of Enlightenment and dissident ideas 	Eliminate freedom of instruction	The monarchy and conservative government	Alfonso XII and Alfonso XIII, conservative government, the Church
				Anti-Darwinist professors, Menéndez Pelayo
To contribute to civilising progress (intellectual, material and moral) and to human liberation (including women and the lower classes)	Dissemination to all social classes of science and Enlightenment values, especially Krausism (freedom, ethics, science, Humanism, secularisation, tolerance, integral education, the full development of students' capacities)	<ul style="list-style-type: none"> -Found and develop the <i>Institución de Libre Enseñanza</i> (ILE) based on the principle of academic freedom -Open it up to other social groups 	The teaching faculty	Krausists (Azcárate, Giner de los Ríos, Salmerón, Altamira, etc.), Unamuno, Ramón y Cajal, Pardo Bazán

Period: 1900-1945

Historical events: The New Deal, mobilisation of workers, second major expansion of university education in the U.S., the Spanish Republic, Nazism, First and Second World Wars

MISSIONS	PRODUCTS	PROCEDURES	CONTROLLERS	PROMOTERS
To contribute to human progress and social justice in harmony with nature	Combination of theory with practice, and of science with the humanities, to foster the full development of the natural qualities of students and teachers	-Hand administration of public universities over to the workers -Reduce the power of the business world	Workers	Emma Goldman
				Dewey, Sinclair
To develop knowledge irrespective of its applications as demanded by industry, politics and social conventions	-Abandonment of mechanistic / positivist knowledge -Elimination of business rituals and conventions (due to their being contradictory to academic purposes)	-Elimination of boards and executives -Achievement of autonomy -Development of curious research, the quest for knowledge in interaction with teaching and creative work	University workers	Veblen
To contribute to the quashing of revolutionary movements and to serve the economic and political elite	-Teaching of ideas favourable to capitalism -Exclusion of opposing ideas	Replace educational elements that are positively associated with worker organisation with pro-capitalist elements	National Association of Manufacturers (NAM), Citizens' Alliance, CIA	Conservative elite in government and business (Charles W. Post, Nicholas M. Butler)
To support a democratic system based on an intellectual aristocracy	Exclusive dedication to the search for truth (<i>bios theoretikos</i>)	-Re-establish the idea of university for elites only -Exclude unimportant institutional functions that divert attention from research	The intellectual aristocracy (based on merit and ability)	Flexner
To promote progressive social reform, government for the people, welfare, social justice and care for nature (Wisconsin Idea)	-Expert advice and analysis of social conditions -Development of a land ethic	Expand university access to the whole population	The progressive government, the progressive State	Roosevelt administration (Charles McCarthy, Frederic C. Howe)
				President of the University of Wisconsin (Charles van Hise)
To contribute to the improvement of the social	Education of the black population (Black Studies, healthcare,	Foundation of black universities	American Missionary Association (AMA), African-American churches, the	

conditions of black people and to the development of the human soul	ethics, liberal arts, professional training)		Freedmen's Bureau, local communities and private philanthropists	
				B.T. Washington, W.E.B. Du Bois
To facilitate the influence of a minority over the majority and to secure their consent	Dissemination of propaganda and public relations	Implementation and expansion of Public Relations courses in university programs	The social minority	G. Creel
				E. Bernays
To elevate the culture and awareness of the proletariat so that they can live the utopias	Dissemination of scientific and cultural education	-Found Popular Universities (PUs) -Ensure freedom of thought -Facilitate cooperation	The proletariat	A. France
				G. Deherme
To contribute to the creation of a world where there is freedom, peace, civic responsibility, mutual understanding, solidarity and creativity	Dissemination of tools and incentives for the inner development of students in accordance with their own interests	-Facilitate freedom of thought -Promote cooperation	The citizenry	
				B. Russell
To prevent the growth of an educated but unemployed proletariat	Provide an education adapted to the labour market	Return to the idea of an elite university and cut costs		The Federation of German Industries
To act as a major promoter of European history, facilitating the role of commanding society and turning the average European man (barbarian) into a man of culture	-Transmission of culture (main product) -Training for the intellectual professions and scientific research (secondary products)	-Establishment of a student-focused pedagogy -Reduction of teaching to ideas necessary for human life -Opening up of universities to the working class	The bourgeois State	
				Ortega y Gasset
To contribute to the continuation of the monarchy of Alfonso XIII and the dictatorship of Primo de Rivera	Teaching of religious and monarchical ideas	Repressive control of universities (suppression of teaching freedom, etc.)	The Church, the Catholic Circles Catholic Students' Association, conservative professors	Primo de Rivera
To contribute to civilising	Dissemination of science and	-Renew the teaching faculties	The progressive democratic State	

progress and human liberation (including the lower classes and women)	of Krausism	<ul style="list-style-type: none"> -Ensure teaching freedom -Provide international scholarships -Open up universities to women and the lower classes (UPs) 		Unamuno, Giner de los Ríos, Cajal, Marañón, Palacios Morini, the <i>Unión Liberal de Estudiantes</i> (ULE), the <i>Federación Universitaria Escolar</i> (FUE)
To contribute to the emancipation of the workers and the social revolution	Adaptation of the ideas and principles of the Enlightenment to the perspective of revolutionary struggle	<ul style="list-style-type: none"> -Opening up of universities to the workers -Pedagogical improvements 	The workers and the organisations that represent them	Libertarian movements (Ferrer i Guardia, etc.), the Spanish Socialist Workers' Party (PSOE) (P. Iglesias, J.J. Morato, the newspaper <i>El Socialista</i>) The magazine <i>El Estudiante</i>
To promote the democratic and progressive transformation of society (Second Spanish Republic)	Development of links between theory and practice oriented toward dissemination of Enlightenment culture and ideas	<ul style="list-style-type: none"> -Open up universities to women and the popular classes -Collaborate with other institutions -Modernise, unify, finance and expand educational institutions -Ensure teaching freedom, give professors the status of public officials, hold examinations with independent tribunals -Pedagogical training of professors, establishment of a university degree in teaching -Establish flexible teaching plans -Establish liberal arts courses for military personnel -Remove the Jesuits 	The republican State and the socialist republican State	The provisional government of Alcalá-Zamora (Marcelino Domingo, etc.), the socialist republican government of Azaña (Luzuriaga, etc.)
Halt the advance of progressivism and promote Falangism	Dissemination of propaganda	Repressive control of education (suppression of student representation in government bodies and reversal of previous reforms)	The conservative government <i>Sindicato Español Universitario</i> (SEU)	The conservative Radical/CEDA government of Lerroux and Gil Robles
To contribute to the defence of democracy and freedom	Promotion of tolerance and freedom of expression,	-Ensure freedom		Unamuno

	thought and action			
To contribute to the imposition of fascist totalitarianism	Promotion of intolerance and repression of freedom of expression, thought and action	Use of the military to control universities		Millán-Astray
To serve Nazi totalitarianism	<ul style="list-style-type: none"> -Teaching of National Socialist doctrine (the struggle between the races and Aryan superiority, might is right, etc.) -Censorship of other perspectives 	Strict control of the university system (elimination of autonomy and freedom in teaching, persecution and purges, control of student movement and of teaching staff, new admission policies to reduce the number of students, selection of rectors and deans)	The Nazi government, Ministry of Education	Education Minister Bernhard Rust, the Party specialist in universities, Ernst Krieck, Minister of the Interior, Wilhelm Frick, Hitler, German History Institute Director Walter Frank, Heidegger

Period: Dictatorship in Spain (1936-1975/77)

Historical events: Coup d'état of '36, Spanish Civil War, fascist dictatorship, mobilisation against the dictatorship

MISSIONS	PRODUCTS	PROCEDURES	CONTROLLERS	PROMOTERS
To promote the reproduction of the fascist dictatorship	-Teaching of Scholastic-Falangist ideas -Strict censorship of alternative ideas and the repression of democratising activities	Repressive control of universities	The State and the fascist police	The dictatorial government
To democratise society (socialist democracy and capitalist democracy)	-Dissemination of banned democratising and transformative ideas -Mobilisation of universities	Democratise universities (freedom, autonomy, student participation, etc.)	Students and professors	University movements (SDEU, Aranguren, Sacristán, etc.)

Period: The Russian Revolution and the Soviet Union (1905-1953)

Historical events: Russian revolution, Leninism, Stalinism, start of the Cold War

MISSIONS	PRODUCTS	PROCEDURES	CONTROLLERS	PROMOTERS
To overthrow the Tsar and build a democratic socialist society	Unification of theory and practice	Unite universities with the masses	Revolutionary students (the <i>studenchestvo</i>)	Revolutionary students (the <i>studenchestvo</i>)
To shape the intellectual vanguard at the service of the Bolshevik program, the State, industrialisation and the adaptation of the masses to these processes	-Imposition of scientific, technical and social ideas determined by the Communist Party -Censorship of certain bourgeois ideas	-Create a state university system -Eliminate tuition fees -Expand university access to the working class -Implement prohibitions -Expel bourgeois professors	The State, the Communist Party	The Communist Party (Lenin, Anna Ulyanova, Bujarin, Preobrazhensky)
To build democratic socialism from the ground up	Promote the imagination, interests and views of the students	-Ensure academic freedom -Promote cooperation -Maintain scientific scepticism	-Self-managed workers associations	Nadezhda Krupskaya, Shul'gin, Bogdanov, the first Lunacharsky; B. Russell, D.W. Black, E. Goldman, R. Luxemburg
To contribute to the reproduction of the Party and of its State dictatorship, to economic/industrial development, to victory in the Cold War and to the adaptation of the people to these processes	-Production of patriotic pro-Soviet propaganda for domestic and international consumption -Development of technically and economically profitable knowledge -Censorship of certain bourgeois perspectives	-Create a state university system -Increase financing -Increase salaries -Promote free tuition -Expand university access to the working class -Promote science -Ban certain bourgeois ideas -Legally permit certain bourgeois ideas	The State, the Communist Party	Stalin

Period: The period of the pact between capital and labour (1945-1970)

Historical events: Pact between capital and labour, social democracy, the Welfare State, rise of the middle classes, economic growth, unprecedented expansion of European and U.S. university systems

MISSIONS	PRODUCTS	PROCEDURES	CONTROLLERS	PROMOTERS
To make advances in international understanding, general welfare, survival and human rights	-Promotion of the full development of the human personality -Research and teaching oriented towards solving problems related to 1) peace and management of public affairs, and 2) development and the environment	-International cooperation -Democratisation of access to education -Founding of the United Nations University -Ensure academic freedom and autonomy -Develop a system of academic institutions and not an inter-governmental organisation	United Nations and all participants	UNESCO, UN, U. Thant.
To contribute to the promotion by an intellectual elite of the consciousness of the time (in opposition against totalitarianism and social conditioning)	-The search for truth -The transmission of qualities reflecting a specific historical ideal (democratic / representative and individual freedom)	-Conversion of the university back into a centre of spiritual life -Ensure academic freedom and communication among the intellectual elite outside conventions	The intellectual aristocracy	
				Jaspers
To raise the cultural level of the nation as a whole, unite its citizens and, as a secondary mission, to facilitate employment in appropriate fields	Dissemination of general culture and, as a complement, training for the professions (ensuring equality of opportunity for the development of individual aptitudes)	Democratisation of education (public funding, no tuition, scholarships, salaries for students, new institutions, opening universities up to new social groups)	The progressive State	The government of France's National Council of the Resistance (Plan Langevin-Wallon)
To contribute to the rebellion against hierarchical and authoritarian social structures	Unification of reflection and action	Democratic transformation of universities and unity with the working class	Students and professors	<i>Internationale Situationniste</i> , Guérin
				Students of May '68
To strengthen democracy, personal freedom and social justice	Development of the natural capacities of an increased number of students	-Expand access to university -Ensure freedom of thought	The progressive State	G.I. Bill, President's Commission on Higher Education, Conant

To form a disciplined and responsible citizenry that would reproduce democracy	The search for truth for its own sake and critical questioning among the intellectual elite	-Establish an elite university system -Ensure freedom of thought and constant dialogue	The intellectual elite	
				Hutchins
To contribute to the development of the knowledge industry and strengthen the economic, military and political health of the nation	Provision of a range of services	Develop the idea of the 'multiversity'		
				N.d. (Identified by C. Kerr)
To promote domination over nature and individuals	-Development of an anti-progressive Christian creationist education to counteract the influence of transformative movements		Conservative and theological leaders	Conservative theologians (Rushdoony, Opitz)
To contribute to human liberation	Development of links between the theory and practice of liberation	Institutional democratisation of universities	Students and professors	Transformative movements of the 60s
To oppose imperialism, racism and capitalism and to contribute to human happiness	Analysis of economic and political conditions and proposal of alternatives	Promote activism (boycotts of ROTC programs, sit-ins, occupations, marches)	Student activists	
				Student activists (e.g. Rudd), professors and revolutionaries (Marcuse)
To contribute to the liberation of humanity	Unification of theory and practice	Create a permanent revolutionary organisation for solidarity with national liberation movements in the colonial nations and with workers organisations in wealthy nations	A permanent revolutionary organisation	
				Mandel
To contribute to the analysis, critique and collective transformation of culture and the social structure in a more equitable direction	- Reconceptualisation of the nature of research - Reconceptualisation of the concept of objectivity -Development	-Reconfiguration of programs -Improvement of interaction between students and professors	The academic community	
				Zinn, Chomsky

	of links between theory and practice -Promotion of intellectual and creative realisation of students and professors			
To contribute to the restoration of harmony with Mother Earth, the preservation of traditional ways of life, the fostering of unity between peoples and the fight for freedom, justice and equality	Development of theoretical / practical knowledge that is respectful of nature	Creation of Native American centres of learning	Native American peoples	Native American peoples
To reduce activism promoting social change and strengthen support for the State	-Dissemination of pro-State propaganda -Gathering of intelligence -Exclusion of views advocating social change	-Restriction of academic freedom -Control and provocation of disruptions in democratising university movements	The State, the government	The CIA, the FBI, Nixon, Reagan
To contribute to national independence from the Soviet Union and to build a democratic socialist society	Free search for truth and application of traditional Marxist analysis	Unity of universities with the masses	Revolutionary students and professors	Anti-Soviet revolutionary professors and students (Lange, Gömöri, etc.)

Time period: Globalisation (1970)

Historical events: Globalisation of the world-system, technological revolution, expansion of intangible industries, end of capital-labour pact, crisis of the Welfare state, economic stagnation, systemic chaos, convergence and globalisation of European university systems.

MISSIONS	PRODUCTS	PROCEDURES	CONTROLLERS	PROMOTERS
Limiting democracy and promoting the reproduction of American free enterprise system	Intensification of indoctrination in favour of the free enterprise system	-Incorporating higher education into the market -Limiting workers' access	The State, companies	Freeman, Powell, Trilateral Commission, Friedman, Reagan
Being useful for large European companies	Teaching of knowledge and conducting research, useful for big businesses	Adapting universities to the needs of large companies (increasing private investment, corporate influence on programmes, increasing tuition fees)	EU, Member States, the business sector	European Round Table of Industrialists, European Commission, World Trade Organisation, The National Committee of Inquiry into Higher Education (UK)
Developing the European Union as an advanced knowledge-based society which is competitive and cohesive	-Innovation in teaching, learning and research, understood as the development of tangible and intangible values that can be transferred to the market	-Advancing convergence and standardisation of European education systems -Increasing internationalisation and mobility -Improving competitiveness -Improving efficiency -Implementing new teaching methods -Establishing continuing education -Digitalising procedures -Developing mixed funding models	EU, Member States, the private sector	EU and Member States

5. CONCLUSIONS

These conclusions present socio-historical criteria that allow for understanding of the emergence, validity and breakdowns that are identified in the range of university missions examined. Firstly, an analysis of the relations of adjustment and disadjustment between the missions and societies is provided based on the *social mediation* perspective (Martín Serrano, 2004, 2007, 2008). Secondly, a series of typologies are explained that have been applied to classify the distinct university missions that have been identified according to their relation with a variety of social dimensions. Thirdly, a synthesis of the conducted socio-historical analysis is presented, with emphasis on the relation of the missions to the social context as well as the relations of complementarity and opposition amongst missions, which generate the emergence of new missions as well as their change and abandonment. This analysis revolves around the continuities and ruptures in the humanising and dehumanising dimensions of the missions and their links to different typologies. The observed development, from its origins until the development of the European Higher Education Area, allows for the design of new missions that take history into account to build the future.

5.1. RELATIONS OF ADJUSTMENT AND DISADJUSTMENT

It is observed that the patterns of change and continuity in missions respond to broader processes of transformation and social reproduction, in which universities are expected to intervene. From this point of view, university missions are *socially produced*. Universities are given, in each period, official missions that tend to *adjust* to the respective demands of society in place. It is considered that the missions are adjusted to the social system and are consistent regarding its reproduction when they a) promote the adaptation of consciences, guiding social action, to changes and continuities that take place in society; and/or b) contribute significantly to the production system, generating material products and economic profits. For example, the different feudal authorities of the Middle Ages implement missions oriented to reproduce their respective power in their struggle for existence. Today, globalisation is pushing universities to adapt their missions to the transformations that the system prioritises for its expansion. With this adaptation, universities are expected to prepare graduates in the new cognitive competences demanded by the labour market and the development of a knowledge-based society, as well as to boosting technological innovation with market applicability.

At the same time, the university and the social systems can be understood as two systems with a *relative* or *partial autonomy*, which are *open* to each other. Both have differentiated components, organization and functioning, allowing them to make internal changes, but they also influence each other. The principles of university autonomy and academic freedom are the main instruments of universities to exert their independence and establish their own missions. For example, the *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) affirmed academic freedom and the inviolability of science in the

repressive Spain of the late nineteenth century, in order to advance human progress and civilisation.

This interdependence between systems allows a variety of missions to develop, which may be *complementary* or *opposing* to each other, being referred either to different historical periods or the same era. For example, the medieval mission of serving the papacy is complementary with the proposal of subordinating reason to faith. However, the mission presented by Christian socialists during industrialisation is opposed to the positivist missions, which exclude religion and cooperative values. The process of advancement of the different missions that allows some of them to become *dominant* (may or may not enjoy consensus) and/or *hegemonic* (enjoys consensus) is attached to the *power relationships* which develop, i.e, the dominance, dependency and resistance patterns derived from structural inequalities. *Asymmetries* in the balance of power are common, allowing the capacity of the dominant classes to influence universities to exceed the possibilities of implementing opposing missions in practice. For example, industrialism (positivism) supporting the reform project of the industrial bourgeoisie prevailed with regards to the proposals of socialist appropriation of knowledge and the new means of production.

The particular configurations of all these relationships of interdependence amongst the different missions and between the missions and society provide guidelines for processes of emergence, continuity, change and disappearance of university missions.

The different relationships may also generate *disadjustments* (*maladjustments* or *misadjustments*) with respect to the official mission and the society's status quo. This occurs when transformations in the systems lead to a situation in which the dominant missions do not respond to the determinations of the social system to bring about its reproduction (technological innovation, economic demands, political control, etc.). For example, the aforementioned ILE fosters an alternative mission geared towards generating social transformations in the context of the monarchic Restoration.

Disadjustments sometimes refer to a *contradiction*, when university missions exert intense and prolonged pressure in an opposite and incompatible direction regarding the constrictions arising from society. Such is the case of humanist missions oriented towards leaving behind the Middle Ages or the missions promoting democracy in dictatorial regimes.

Disadjustments can also refer to situations of *asynchrony*, which, sometimes, can also be contradictory, but not always. Asynchronies take place when the missions change at a different pace than society. In this regard, Johan Galtung (1985), has argued that academic disciplines tend to lag behind social change and the dominant groups of power; and that they then tend to remain in time, even when the importance of the promoting group has been reduced. The most remarkable aspect of the *Mission lags* that have been found in this thesis is that a *delay* in the missions takes place regarding cultural (and not only material) change in society. For example, humanism and

mechanical and experimental science are born outside the universities and incorporated into their missions only after prolonged conflict. Asynchronies may appear in history not only as lags, but also when university missions are *ahead of their time*. For example, Wyclifism turns Oxford University into a centre dedicated to expanding the religious rupture with Catholicism in the fourteenth century; a goal that is achieved almost two centuries later with the Protestant Reformation.

The different relationships of mutual affectations have also logically led to the presence of certain *geographical gaps*, especially between Spain, which belatedly adopted several missions, and the more developed European countries and the United States where such mission were first formulated.

Most asynchronies and contradictions that have taken place throughout history between the functioning of society and missions are solved with *functional changes* in one of the two systems, or both (*Vid.* Martin Serrano, 2007). Readjustments in the systems occur, but there is no change of system (*Vid.* Wallerstein, 2011). It can take place when the university system incorporates innovations that allow meeting the intellectual and / or economic needs of the social system; for example, when the prospective construction of a knowledge-based society in the context of globalization drives reforms through the European Higher Education Area to enable universities to become successfully bonded with that society. It may also happen that the oppositional missions contribute to society incorporating some changes, as with the civilising effect of the university protests of 1960s and 1970s, favouring an opening of mentalities and the social inclusion of wide groups of people previously marginalised from public life.

Less often, a *dialectical transformation* takes place, when a given system is *overcome*, i.e., when changing *from* one system to another system. The dialectical transformation of the missions of the university takes place in relation to the socio-historical changes. Seven different dominant missions corresponding to different periods have been identified: 1. The medieval mission of service to the secular and religious powers in the context of the late feudal system. 2. The humanising mission promoted by the Enlightenment in agrarian capitalism. 3. The mission of enlightened despotism, starting in the same period, which is oriented to the management of society by an intellectual elite and the construction of an authoritarian nation state. 4. The industrialist mission promoted by positivism and other currents driving the reform of capitalism into an industrial model and the development of the authoritarian nation state. 5. The totalitarian mission imposed by fascism, Nazism and the Soviet Unión subordinating universities to the economic objectives and the principles of absolute social control established by the respective regimes. 6. The mission of democratization promoted in the period of social pact between capital and labor. 7. The mission of globalization, linked to the development of a cohesive and globally competitive, knowledge-based society. While these missions can have elements in common and incorporate dimensions of previous proposals, the contribution they propose making to society is qualitatively different. All of them enjoy an important degree of hegemony in their respective period (although to a lesser extent in the dictatorships, especially

towards their end), which tends to deteriorate and become antagonised by new missions, especially by those which are to achieve a new hegemony.

5.2. TYPOLOGIES

The applied typologies to the different missions are outlined herein; the sources that have served as a basis for defining these typologies have also been specified. The mission classification table can be consulted on pages 291-316 of the thesis.

Relations with social change

Vid. Wallerstein (1995).

-Reactionary: Returning to a previous social stage, either through a change *from* one system to another, previously in place, or through a change *in* the current system that allows for a return to a previous phase therein.

-Conservative: Slowing down the change to keep society in its present state.

-Reformist: Managing change *in* the system and not *of* the system.

-Revolutionary: Accelerating a change *from* one system to another one.

Relations with social freedom

Vid. Navarro (2001) and Tortosa (2012).

-Totalitarian or absolutist: The exercise of power by the ruling class to suppress freedom by imposing full control over society and invading all spheres of human life.

-Authoritarian or despotic: The exercise of power by the ruling class to limit freedom, imposing its own will without the participation of society. The degree of social control is lower than that of totalitarianism.

-Democratic: The exercise of power by the citizenry to increase freedom, establishing representative, pluralistic, participatory, deliberative and/or direct mechanisms, which allow enforcement of its will. Democracy is understood in its original sense of power (*kratos*) of the people (*demos*), and in the version developed by Abraham Lincoln as ‘a government of the people, by the people and for the people’. Strictly speaking, a democratic relation includes socioeconomic equality and is based on popular sovereignty and the rule of law.

-Libertarian: The exercise of freedom is carried out through voluntary association and direct democracy of the population capable of replacing the State and the private ownership of the means of production. Cooperative institutions promote solidarity, which advances the process of human liberation from the various authoritarian structures that may obstruct the capabilities of human nature in a given historical period.

-Historical materialism: The transformation of the social relations of production by the working class, aiming to re-appropriate the means of production, from which it is dispossessed. The pursued objective is to overcome the social and technical division of labour, leading to freedom of making and sharing creative work.

Relations with nature

Vid. Martín Serrano ([1977] 2008).

-Conflictive: Humans and nature are perceived in two different spheres and in opposition.

-Harmonious: Humans and nature are perceived in the same sphere and in alliance.

Relations with humanisation

Vid. Martín Serrano (2007).

-Humanising: Applying knowledge and technologies, designed to progressively freeing all people from the oppression of the material and cultural needs, as well as from domination exerted by other people. It is the social use of scientific and technological development in reorganising social relations, based on creative skills and altruistic values that human nature is equipped with. That is to say, a humanising mission is oriented to the *know*, *let-know* and *know-how*.

-Dehumanising: Applying knowledge and technologies aimed at reproducing the exploitation and social control of individuals in societies which subordinate satisfaction of people's material and immaterial needs to economic exploitation and political domination. It refers to the social use of scientific and technological development, which drives the destructive capabilities and selfish values of human nature. That is to say, it is oriented to the *make (others)-do*.

Relations with religion

-Religious: Dependent upon dogmas, beliefs and practices of a given religious denomination, relative to a deity.

-Secular: Civic, independent from all religious denominations.

Relations with autonomy of thought

Vid. Russell (1957).

-Indoctrinatory: Instilling certain values and ideas that are unquestionable (principle of absolute truth) and, thus, censoring different opinions so as to externally limit debate and independence, which could lead to erroneous conclusions. It is based on irrational prejudice that results in fanaticism.

Freedom of thought: Bring awareness to different and opposing values and ideas that are always subject to doubt (principle of fallibility of knowledge) and, thus, promote discussion free from external influences and offer tools to develop the ability to assess arguments, have independence and keep an open mind, which contributes to improving knowledge. It is based on an application of reason that results in humanisation.

Relations with social divisions

-Dominant classes: It benefits social classes and groups that occupy a prevailing/dominant position in the relations of power.

-Dependent classes: It benefits social classes and groups that occupy a dependent/subordinate position in the relations of power.

Relations with social organisations

-Institutions: It benefits institutions, advocating the adaptation of civil society to institutional order.

-Civil society: It benefits civil society, advocating the adaptation of institutions to the needs and demands of civil society.

5.3. SOCIO-HISTORICAL ANALYSIS

In the present thesis, university missions covering different time periods have been identified. The fundamental historical comparison takes place in terms of the relationship that the university is expected to keep with the advancement of humanity, which could entail missions with a humanising or dehumanising orientation.

Humanising trends appear from the origins of the university institution with the goliards, the rational natural philosophy, magic and Wycliffism. Their proposals introduce rational elements that serve as criteria for knowledge and behaviour of human beings, granting certain autonomy from God, established institutions and prevailing epistemologies. However, these proposals are persecuted, censored and marginalised in the context of the feudal order of the Middle Ages.

Renaissance humanism affirms the dignity of human beings and their capacity to forge their own destiny, though still with the Grace of God. If humans are given freedom for the mere fact of being humans, the Renaissance mission is directed almost exclusively to benefitting the bourgeoisie that emerges as a new historical subject, still in a position of dependence regarding the traditional powers. The Protestant Reform incorporates humanism, but it soon veers towards social control and imposes a dehumanising mission. In the context of religious war, the only mission that is completely humanising is encouraged in some Italian universities that foster tolerance amongst creeds.

Expanding Renaissance humanism, the Enlightenment proposes a universally humanising mission (e.g., Humboldt). A revolutionary innovation is proposed so that education is linked to a programme of social change aimed at the emancipation of humanity as a whole. The spreading of *the lights* pursues the objective of having citizens adapt society to ethical values, rational criteria and the creative abilities of human beings. At the same time, secularisation is promoted. The Scientific Revolution, rooted in the enlightened universalism, proposes the same mission of development of humanity.

Different working class socialist movements from the time of the Industrial Revolution extend the mission of sharing liberating knowledge and introduce a significant innovation. They propose a two-directional link between educational change and the transformation of the social relations of production, in order to put an end to the social and intellectual division of labour. For example, the founding of *The Working Men's College* and *The Working Women's College* by the Christian socialists aim to the theory and practice of cooperation geared towards the creation of self-managed workers' cooperatives.

In Tsarist Russia and the Soviet Union, democratic socialism promotes a humanising mission as opposed to official missions that prevail. In fascist Spain socialists and liberals join in their effort to overcome the dictatorship and advance democratic freedoms.

Both the Enlightenment and the proletarian-revolutionary missions have continued to be promoted in different historical periods to the present day with some innovations. For example, with Krausism in the *Université Libre de Bruxelles* or the *Institución Libre de Enseñanza*, Popular Universities (UPs), the Morrill Act, the Wisconsin Idea, the Historically Black Colleges and Universities (HBCUs), the G.I. Bill the Plan Langevin-Wallon and other democratising initiatives after WW2, as well as the university centres founded by Native American people and other intellectual and social movements, which had a significant impact on universities, such as the Deweyism, the events in May 1968 or the social struggles in the US in the 1960's and early 1970's.

All these proposals maintain a solidary relationship with freedom of thought and social freedom. They strive for intellectual autonomy as well as critical and rational analysis of phenomena to assess and develop the best suited way to social human organisation. Thus, universities are associated with benefitting dependent classes and social groups (including the working class and women) and with the ability of civil society to transform the institutional order. Some differences are observed with regard to the link of various missions with the democratisation and emancipation of society. For example, Enlightenment missions are anchored in the construction of various forms of representative and participatory democracy typical of the rule of law; anarchists prioritise direct democracy of the libertarian model, coinciding with Christian socialists on boosting socialist worker cooperatives; and Marxism is based on historical

materialism which entails setting up political and economic relations in the interest of the working class.

Overall, humanisation is understood as a process of social change, whether through reform, as in the case of Krausists, or by revolution, as in socialism. However, conservative elements are also observed in the humanising missions. Native American peoples have set a mission of maintaining their own lifestyles whilst society is transformed in accordance with Enlightenment principles. On the other hand, humanism and Protestantism are born as movements for change, but adopt a conservative position on the new changes that emerge.

Oftentimes, humanising missions keep a harmonious relationship with nature. The view that prevails is that humans and nature are part of the same whole; human nature is part of nature. The alliance between the two as part of a programme for social change takes shape in the Enlightenment and can be found in subsequent enlightened and socialist missions. The most developed conceptualisations of the relations between knowledge, human beings, nature and humanisation can be found in the historical tradition that has led to scientific advancement. Alchemists and magicians of the Middle Ages and Renaissance introduced the idea that observing mysterious phenomena as well as manipulation and transformation of nature are natural and not diabolical. This mission is at the origin of modern science that develops in the Scientific Revolution and brings knowledge of the hidden secrets of nature through experimentation and the use of technological tools, in order to exercise harmonious control of the environment that will improve human life. This control stems from within and not from outside of nature. Industrialisation gives rise to debates about the role of science in the conflict between environmental sustainability and scientific applications harmful to the ecosystem, as evidenced by the different perspectives that became manifest with the Morrill Act and the Wisconsin Idea.

In most cases, the humanising missions have a secular and sometimes a religious basis. Except for goliards, all the alternatives proposed in the Middle Ages are imbued with theological thought. Renaissance humanism continues the religious worldview in some aspects, while introducing important secular elements. Progressive thinking decouples from religion through the Scientific Revolution, the Enlightenment as well as the anarchist and Marxist socialism. However, Krausism (*Université Libre de Bruxelles*) develops a mission that, though based on a secular ethics, concurs with the divine plan; Christian socialism (Working Men's College) underpins the bond of workers revolution and Christianity through the principle of cooperation they share. Whilst liberation theology deepens this relationship, especially in Latin America, humanising missions in Europe and the US have remained mostly secular since the early twentieth century.

On the other extreme, there are the dehumanising missions, which are characterised by putting the university in the service of some external power rather than addressing the cultural and material needs of the greatest number of people. During the Middle Ages, universities come about with this orientation with their missions to serve

the High Estates of the realm and subordinate reason to God and His earthly intermediaries.

The power of the Holy Roman Empire starts to decline until its demise in 1806, with which universities are freed from control by one of the forces that had ruled over them since their inception. However, the clergy and absolutist monarchical powers continue to push for adapting university missions to the needs of social control and the blocking of science and progress during the Early Modern Age and the Enlightenment period. Most notably, the Reformation and Counterreformation impose doctrine-charged missions and censor alternative options and dissent.

The Restoration of the monarchy allows for the instrumentalisation of universities and persecution of the Enlightenment trends. In the industrialisation period, the new industrial bourgeoisie starts positioning itself as the hegemonic power. Cardinal Newman prepares a plan to restore the theological orientation of the mission of universities and combines it with the training needs of the bourgeois gentleman. Religion steadily loses ground until today, in spite of the project fostered by reactionary theologians in the early 1960s to promote a return to a mission founded on a theological vision of the world. In Spain, the religious mission goes on, with some brief interludes, until the end of the dictatorship, which combines it with the mission of serving the fascist state. Religious missions are still present in many private institutions and tend to arise in humanising terms.

The struggles that take place during the Early Modern Age between democratic and secularising missions, on the one hand, and the absolutist and religious ones on the other, lead to a decrease in the power of traditional forces in universities. However, the utopia of the Enlightenment is short-lived as it is outweighed by enlightened despotism. The authoritarian bourgeois forces impose a dehumanising mission, exemplified by the Napoleonic university and other reforms of despotism, not always enlightened, as Fichte's in Germany. The universities are seen as incubators of an intellectual elite trained into appropriate expertise to lead society in its transition to industrial capitalism.

As industrialisation emerges, the industrial bourgeoisie – in alliance with the restored monarchic States – further develop the authoritarian type of missions posed by enlightened despotism (or liberal authoritarianism for the *government of the wise*). At an intellectual level, the proposal made by Auguste Comte is noteworthy. Expanding and modifying the work of utopian socialist Saint-Simon, Comte develops an “exact” social science exclusive of religious (theological) and ethical (Enlightenment) knowledge to indicate “objective” changes. The latter are to be applied on the population so as to adapt to industrial technical innovation, which would allow the reorganisation of the capital accumulation system. Industrialism replaces the Enlightenment as the dominant world-view.

Although the epistemological basis of mechanical models had been abandoned at the end of the Scientific Revolution, positivism comes to occupy a central place in universities over the coming centuries until present day. It manifests itself not only

through intellectual and political leaders (Adams) but also through projects of great historical importance as the Morrill Act, which, despite having important humanising elements, proposes the adaptation of the working class to the industrial system and capitalist development. The modern development of management techniques over public opinion in the framework of functionalism gives a good account of the progress of the social control mission in universities, to ensure the ability of minority influence over the majority (Bernays). In the early 1960's, the positivist mission is reformulated as the mission of the Multiversity to fulfil a variety of functions aimed at developing the knowledge industry (C. Kerr); an idea that reappears in Europe in the 1980's and reaches present day.

Some of the dehumanising missions that are repeated in different time periods agree with positivism on the idea that the university has to be devoted to training an intellectual aristocracy to form a government of learned individuals ready to lead societies according to the needs of the dominant classes (Hobbes, Swift, Burke, Hume, Newman, the state and business elites in the globalization period, et al.).

Less sophisticated is the mission of increasing control on universities to strengthen support for the establishment and reduce movements and knowledge that promote the humanising change. The intervention of these powers in universities dates back to their origins in the Middle Ages. It extends to the present day with plans of US political and economic elites, conservative and reformist alike, to limit pluralism and strengthen academic support for the State, and from the 1970's onward – for the global market system.

The mission imposed by National Socialism in Germany takes positivism to an extreme; so much so that the knowledge of a supposedly objective truth is conceived as an instrument to legitimise totalitarian barbarism. Another totalitarian mission with a positivist orientation is developed in the Soviet Union under both Lenin and Stalin. The entire university system there is reorganised so that the Soviet social and natural sciences are employed to achieve the subordination of the population to the Party and the industrial techno-economic development that would transform the USSR into a world power. In the Spanish dictatorship technocratic knowledge is introduced in the developmentalist phase.

Dehumanising missions introduce tight limits on independence of thought, forwarding the principle of absolute (and technocratic) truth in knowledge and excluding the ethical discussion on social change, as exemplified by Francoist universities. The beneficiaries of the universities are limited to the dominant classes and the intellectual vanguard, who disseminate and apply ideas that seek the adjustment of civil society to the institutional order and an authoritarian social system; sometimes even a totalitarian (or an absolutist) one.

In relation to social change, the first thing that stands out is that no dehumanising mission is strictly revolutionary. Although the changes referred to may be very profound, no missions are related with the creation of a new social system that is

radically different. The university is founded by the absolutist High Estates with conservative missions to contribute for the reproduction of the feudal order. To the extent that such missions outlive the Middle Ages and go on into subsequent periods, they acquire a reactionary filter: for example, when universities are submitted to the Counter-Reformation or the policy of monarchy Restoration. This idea of linking universities with a return to a previous social stage gains prominence with fascism, as in the case of Spain. Spanish fascism seeks to restore universities of the sixteenth century as a tool for a regime that breaks away from the democratic republic to return to the total social control principles of absolutism. Throughout history, dehumanising missions oriented toward conservatism have been adapted to new social conditions and transformed into elite governance (Newman, the conservative state and business elites). Reformism has also had a noteworthy relation with the dehumanising missions. It first arises with enlightened despotism and goes on with positivism and its corollary of the knowledge industry, all the way to plans for university reform in the globalisation period, having previously dominated the Soviet university system. They all agree on the need to adapt universities and subjects to the need for reform of the existing social system, in order to achieve its reproduction, especially by adjustment to technological innovation.

As for the relationship of dehumanising missions with nature, it is important to note, in first place, that the ecclesiastical authorities of the Middle Ages promote the mission of preventing humans from violating natural principles established by God. A harmonious relationship which is, however, unnatural, since the view of nature is not based on actual natural elements but theological ones. When missions linked to industrialisation begin to emerge, the idea of harmony with nature disappears. Positivism and subsequent dehumanising missions tend to look on education and science as tools for dominating human and environmental nature for economic profit and cultural hegemony.

Finally, it has been seen that amongst the dehumanising missions, there is a religious movement born in the Middle Ages that has never quite gone away. However, it has lost its dominance to secular missions associated with socio-economic and socio-political processes and has been reformulated in humanising terms. Secularization has also had a noteworthy presence in the dehumanising missions, as exemplified by the development of positivism or the Soviet university.

As shown, the set of humanising missions keep complementary relationships amongst themselves, as they are oriented toward human freedom. However, differences and conflicts are also observed, for example, in relation to whether to improve or change altogether the social system through a collective appropriation of the means of production. Something similar occurs with the dehumanising missions, as they complement each other in their functions of social control and of preventing democratic consolidation; whilst they sometimes also vie regarding the advancement versus slowdown of modernisation, as in the dawn of the Industrial Revolution.

It must be stressed that, according to the dialectical perspective, all trends may contain their opposite; in the humanising missions, there can be dehumanising elements and vice versa. The provided classification corresponds to the dimensions that prevail in each mission. Sometimes what begins as a humanising mission ends up being reformulated and serving in practice as a dehumanising mission, as for instance with the mutation of the proposal of Marx and Engels in the Soviet Union. Likewise, the Protestant Reformation initially promotes both university and social reform with some humanising aspects, but once the objectives of religious rupture are achieved, it takes a conservative and dehumanising position. At other times, both dimensions simultaneously play an important role. For example Saint-Simon and Owen (utopian socialism) combine objectives of cooperation with top-down industrialism. In the same vein, the proposals included in the Morrill Act initiate the expansion and democratization of the university system, while also exerting pressure for individuals and communities to abandon traditional, agrarian ways of living and working.

At the time of writing this thesis, it is not yet possible to know the extent of the practical implementation of the European Higher Education Area (EHEA) in different Member States. The documents that define the direction of reforms contain the seeds for the development of two opposing lines. The EHEA attempts to reconcile two conflicting traditions of thought. The general mission assigned to universities is to become the driver behind an advanced knowledge-based society. To this end, the documents set two specific sub-missions. On the one hand, they refer to advancing a humanising mission, whose origins can be traced back to the beginnings of humanism and has been forwarded by Enlightenment/democratic currents. On the other hand, they delve into a positivist mission that has been developed since the eighteenth century, proposing the adaptation of universities to a new industrial revolution based on new technologies, especially information and communication technologies.

The first sub-mission is conservative inasmuch as it seeks to strengthen democratic freedoms and rights that have existed in Europe since the end of World War II. The second sub-mission takes a reformist stance, as it aims to facilitate changes in the current socioeconomic system which allow for its reorganisation and expansion into a global and technology-dominated phase. There is a conflict between the democratic dimension that is to be preserved and the authoritarianism implied in the need to adapt universities, knowledge and subjects to ongoing technological transformation and to a capitalist, increasingly oligopolistic and monopolistic market, which would be responsible for directing these changes. Similarly, the authorities that guide the building of the EHEA affirm the autonomy of universities. This autonomy, however, is compromised by the requirement to adapt education centres to the demands of development and competitiveness in a knowledge-based society. This means that the mission is focused on adapting civil society to institutional change under the premise that the resulting knowledge-based society will be beneficial to both business growth and the general welfare. In the documents, references are also found of the EHEA developing a relationship with nature. Facing the challenge of climate change,

documents promote the idea of linking universities to environmental protection for the benefit of future generations, but no mention is made of the connection between the globalised system, which is to be consolidated, and the observable environmental problems.

Following the historical pattern, the future of European universities depends on how the two sub-missions of the EHEA and their various dimensions relate to one another as a part of the balance of power to be achieved. One cannot avoid the risk of having knowledge and universities being increasingly evaluated in terms of their exchange and use value for social control at the expense of their democratising and humanising use value. To counteract this tendency, social critical thinking, scientific control and ethical humanistic evaluation may be defended by scholars.

In national and global contexts, a new university mission geared towards transformation may be contemplated, which would *negate* the established mission, *realise* it only in certain aspects and *overcome* it, along with a parallel process of social transformation. This mission can seek to maintain the positive aspects of the university system, such as the intellectual and cultural heritage or the idea of public service. It could at the same time alter aspects where there is room for improvement, such as excessive bureaucracy, inadequate public funding or pedagogical and scientific training of teachers; and it could change in a revolutionary way issues such as the relation between universities and the social processes, institutional governance, the implementation of participation and cooperation, as well as the conception of utility of knowledge. These processes would aim to preserve the democratic, egalitarian and popular values and structures that history has inserted in today's society. They could forward the reform of institutions and public services that can still be of use, to make them more efficient and inclusive; and they would also aim at a liberating and democratic revolution of society, politics, economics, culture, knowledge and our relation with nature, which allow more people to develop their potential through autonomy and solidarity in building a post-capitalist society, adapted to the satisfaction of material and cultural needs of civil society.

This would be a university oriented toward the future. The proposed objective consists of intellectual empowerment of present-day citizens in the humanistic, scientific, enlightened, socialist, democratic and ecological fundamentals. This empowerment would allow citizens to develop the tools and capacities to freely build a new society, which would facilitate the adaptation of future social structures to great breakthroughs in knowledge generated at universities.

Anexo 10: Notas

¹ “What are universities for? [...] Of course the case for their value and importance needs to be made [...] I am asking how we should now understand and characterize what is distinctive about what universities do, [...] revitalize ways of understanding the nature and importance of universities that are in danger of being lost sight of in the present”.

² “Universities had not existed hitherto because there was not enough learning in Western Europe to justify their existence; they came into being naturally with the expansion of knowledge in this period. The intellectual revolution and the institutional revolution went hand in hand”.

³ “The social role of the medieval university consisted primarily of training for more rational forms of the exercise of authority in church, government, and society”.

⁴ “Deprived the great university of its most powerful weapon and thus most of its independence from royal control”.

⁵ Algunas muestras de ello pueden encontrarse en los siguientes documentos: En la Carta de confirmación de la Universidad de Salamanca por el rey Fernando III el Santo de 1243 (Vidal and Díaz, 1869, p.15); en Las siete partidas de Alfonso X el Sabio de mediados del siglo XIII (López, ed., 2008); en el Privilegio de Sancho IV creando los Estudios Generales en Alcalá de Henares en 1293 (Archivo Histórico Nacional, 1293); en la Designación de Lérida para erigir el Estudio General de Aragón (Villanueva, 1851, app. III, pp.196-198, *vid.* Anexo 2) y en su Carta de ordenación e inmunidad emitidas por el rey de Aragón Jaime II (Ibíd., pp.200-207), ambas en el año 1300; en el Privilegio de 1390 concedido por el Rey Juan I de Aragón a los maestros en artes del estudio de medicina en Barcelona para que gozasen de las gracias (*gratiis*), favores (*favoribus*), honores (*honoribus*), prerrogativas (*praerogativis*) franquicias (*franquiatibus*) e inmunidades (*immunitatibus*) de las que ya gozaban los doctores (Bofarull and Mascaró, 1850 p.478-9); y en la Carta fundacional del estudio general de Barcelona a cargo de Alfonso el Magnánimo en 1451 (Hermans & Nelissen, eds., 1994, p.47).

⁶ “*Viris eisdem scientiarum quarumlibet honestarum apud nos alimenta condantur ut nec... fideles et súbditos pro investigandis scientiis nationes peregrinas expetere nec in alienis ipsos oporteat regionibus mendicare*”.

⁷ “Its manifest function is to provide for the Aristotelian bios theoretikos, intellectual training for its own sake. That its latent function is the preparation of professional experts for practical affairs, for the development of the bios praktikos [...] confirms [...] the social value of the pure striving for knowledge”.

⁸ “*Sic contemplativi sunt claustrales et scolares... Nec vos [scolares] huc arbitror ut affluatis deliciis, voluptatibus effluatis, obstinatione perefluatis, sed ut exercitati studeatis in labore et erumpna. Laboris vero merces est in presenti cordis illuminatio, in futuro utriusque hominis glorificatio*”.

⁹ “*Duo sane sunt, quae hominem ad legum scientiam vehementer impellunt, ambitio dignitatis, et inanis gloriae appetitus*”.

¹⁰ “Aspired to nothing less than creating a great intellectual élite to sustain the imperial throne with the instruments of law and the prestige of culture”

¹¹ “A startling innovation, since learning lay within the province of the Church, and the existing universities, such as Paris and Bologna, were ecclesiastical institutions for the training of churchmen”

¹² “Frederick’s university was the first state university in Europe”.

¹³ “Honorio III renueva el estatuto del Concilio Lateranense IV, que trata sobre el establecimiento de teólogos en las metrópolis. Prescribe que algunos de los prelados y cabildos de las iglesias con buena capacidad de aprendizaje se dediquen al estudio de la profesión teológica y concede a los estudiantes disfrutar durante cinco años de los beneficios de la facultad. Renueva el decreto del Concilio Turonense, en el que se prohíbe que los reglars se retiren a recibir lecciones de leyes o medicina, y lo extiende a todos los que son considerados clérigos y a los presbíteros. Además ordena a los parisinos de la ciudad de París o de la vecindad que ninguno pretenda enseñar o aprender justicia civil, bajo pena de excomunión, y declara un lugar a los parisinos donde se enseñe teología”. [“*Honorius III innovat statutum Concilii Lateranensis IV de theologis per singulas metropoles statuendis; praecipit ut ab ecclesiarum praelatis et capitulis ad theologicae professionis studium aliqui docibiles destinentur, concedit studentibus in eadem facultate per quinque annos fructus beneficiorum suorum. Innovat decretum Concilii Turonensis, ne regulares exeant ad audiendum leges vel physicam, et extendit illud ad omnes clericos personatus habentes et ad presbyteros. Insuper statuit ne Parisiis sive in civitate sive aliis locis vicinis quisquam docere vel audire ius civile praesumat sub paena excommunicationis, et Parisios declarat locum, ubi theologia debeat doceri*”] (Denifle & Chatelain, eds. 1889, pp. 90-93).

¹⁴ “*Sic heredes Gratiani / Student fieri decani, / Abbates, pontifices*”.

¹⁵ “Cancellario [Parisiensi]. Quia cordi nobis est illa debita meditatione perficere, per que salus animarum proveniat et fidei christiane religio dilatato tentorii sui loco funiculos suos faciat longiores, quosdam pueros tam in arabica quam in aliis linguis orientalium partium peritos Parisius mitti disposuimus ad studendum, ut in sacra pagitia docente vias mandatorum Domini eruditi alios in ultramarinis partibus erudiant ad salutem. Ne igitur iidem pueri, qui jam sunt decem Parisius, ab incepto studio pro necessariorum defectu desistere compellantur, mandamus, quatinus, etc.”

¹⁶ Como ha señalado Thorndike (Ibíd., p. 125), Lull además persuadió al rey de Aragón en 1276 para que estableciese una facultad para el estudio de árabe en la Universidad de Mallorca. Este autor (Ibíd.) También recoge que un capítulo provincial de 1250 en Toledo seleccionó a ocho dominicos para que estudiaran árabe y que, en Valencia, Joan de Periguentos fundó una facultad con el mismo propósito en 1281, mientras que Ramón Martí enseñó dicha lengua en Barcelona. También Pierre de Blois promovió la enseñanza de lenguas con fines misioneros en su plan educativo de 1309 (Ibíd., pp. 138-149).

¹⁷ “Item, praecipimus quod clerici non sint ioculatores, goliardi, seu bufones”.

¹⁸ “Nullus sit scholaris Parisiis qui certum magistrum non habeat”.

¹⁹ “Oxonienae studium generale quam gravi lapsu a sapientiae et scientiae culmine decidisti!... Pudet recordationis tantae impudentiae”.

²⁰ “Stemming partly from Aristotle, and partly from other Greek, Latin, and Arabic sources, this view placed strict boundaries on the conceptual limits of technical innovation. The twelfth-century monastic writer Hugh of Saint Victor, famous for his influential inclusion of technology in the field of the sciences, wrote that “the products of artificers, while not nature, imitate nature, and in the design by which they imitate, they express the form of their exemplar, which is nature.” Here Hugh is merely echoing the conviction of ancient Greek philosophy that the various branches of the ‘mechanical arts,’ what we would call technology, were originally learned by copying natural processes”.

²¹ “A propagandistic literature of technological development was born. During this innovative period, alchemical writers and their allies produced a literary corpus that was among the earliest in Latin to promote actively the doctrine that art can equal or outdo the products of nature, even if human art is learned by imitating natural processes [...] [Some alchemists] did not shy away from the conclusion that man can even change the order of the natural world by altering the species of those products. This technological dream, however premature, was to have a lasting effect on the direction taken by Western culture”.

²² La diferencia entre economía de mercado y capitalismo es un aspecto central de la obra de Braudel. En el libro que se cita el lector podrá profundizar en las características diferenciales de cada modelo.

²³ “Studium ut civitas Perusii sapientia valeat elucere et in ea Studium habeatur”.

²⁴ “Scolaribus qui sunt et pro tempore erunt in civitate Perusii sit licitum universitatem constituere”.

²⁵ “Probis hominibus et universitati Majoricarum presentibus et futuris imperpetuum quod liceat vobis habere imperpetuum sex juratos habitatores tamen civitatis Majoricarum et regni et liceat eisdem iuratis gubernare et administrare et regere totam insulam ad fidelitatem et comuue commodum universitatis”.

²⁶ “En aquesta ciutat són totes coses pertanyents a ciutat insigne e notable sino que ych fall Studi general, qui l'ennobliria molt, e los fills dels ciutadans haurien ocasió d'acquirir sciència e a la dita ciutat ne reportaria gran profit e fama”.

²⁷ “...Nulla persona... tam audeat reperiri, quod in aliquo loco terrae et dominationis nostrae... iura canonica vel civilia, aut libros medicinae sive philosophiae audeat vel praesumat aliquibus scholaribus legere vel docere...”

²⁸ Según Coluccio Salutati, en 1369 ya se impartían las humanidades en la Universidad de Bolonia (*Vid.* Anexo 6).

²⁹ Anteriormente, había destacado Gianozzo Manetti, pero su obra no es comparable a la de Pico.

³⁰ Rüegg también destaca las crónicas de Indias, que proporcionaron lo que puede ser considerado las primeras aportaciones de la antropología, que provocó el cuestionamiento de muchas concepciones establecidas sobre los humanos (los otros), aunque no se conformó como disciplina hasta mucho después.

³¹ Lutero (1524) escribió la carta con un propósito concreto preclaro: “A fin de que [...] mediante la ayuda divina la aconsejéis y ayudéis [a la juventud] para un gobierno saludable y cristiano del pueblo alemán, en cuerpo y alma, con toda plenitud y abundancia, para alabanza y honra de Dios Padre, por Jesucristo, nuestro Salvador” (p. 16).

³² “Je projette de vouloir faire et tenir la doctrine de foi telle qu'est est définie au catéchisme de cette église et de m'assouvir aussi à la discipline établie et n'adhérer à aucun autres faits qui puissent troubler la paix et l'union que Dieu a dit selon sa parole”.

³³ “Procurer selon qu'il sera possible (comme je l'espère Dieu m'en fera grâce) que les écoliers vivent paisiblement en toute modestie et honnêteté à l'honneur de dieu”.

³⁴ “The virtuous education and godly upbringing of the youth of this realm [for] the advancement of Christ's glory” and of “the church”.

³⁵ Abreviatura de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*.

³⁶ “Ad fugandam infidelium tenebras”.

³⁷ “Ma palesemente mostravano disprezzo della religione con voltar le spalle nelle chiese mentre s’alsava il S.mo Sacramento, con spander urina ne’ vasi dell’acqua santa, con attaccar cartelli in publico contro la religione cattolica”.

³⁸ “Il dottorar in filosofia et medicina è un testificare che il scolare è un buon filosofo et medico, et che si può admettere all’esercizio di quell’arte; et dicendo che un herético sia un buon medico, non si pregiudica alla fede catholica”.

³⁹ “Padua anticipated the modern arrangement in which a university confers degrees based on the authority of a civil government. But no other Italian university followed Padua’s lead in the seventeenth century”

⁴⁰ “The two components of the scientific method were separated by the social barrier: logical training was reserved for upper-class scholars; experimentation, causal interest, and quantitative method were left to more or less plebeian artisans”

⁴¹ “On the whole, the rise of the methods of the manual workers to the ranks of academically trained scholars at the end of the sixteenth century is the decisive event in the genesis of science. The upper stratum could contribute logical training, learning, and theoretical interest; the lower stratum added causal spirit, experimentation, measurement, quantitative rules of operation, disregard of school authority, and objective co-operation”.

⁴² “The Puritan sought to glorify God by bringing the physical world under man's control. Science was to overcome the curse of original sin by restoring the Kingdom of Man and his dominion over nature. Thus, science was to be applied so as to remove the curse from labor. The Kingdom of Man was to supplement the Kingdom of God with reason submitting itself to divine Truth. Ultimately, this merger of man's work with God's revelation would lead to a ‘sublime knowledge’ capable of leading man into the future”.

⁴³ Algunas de las divergencias más importantes giraban en torno al innatismo/ambientalismo. Los racionalistas cartesianos sostenían que en la naturaleza humana hay ideas innatas que la predisponen hacia el conocimiento y que deben conectarse lógicamente con los datos de la experiencia. Por el contrario, los empiristas ingleses como Locke enfatizaron la idea de que los humanos nacerían con una tabula rasa, una hoja en blanco que se llenaría de contenido a partir de las experiencias (Ensayo sobre el entendimiento humano, 1689). Por ello, sostuvieron que el único conocimiento posible es a posteriori, es decir basado en la experiencia.

⁴⁴ “The Mother of Heroes, and of the Masters of the World.”

⁴⁵ Como se ha visto en el epígrafe dedicado al humanismo, un antecedente claro de la concepción del humano como ser libre que puede hacerse a sí mismo se encuentra en Pico della Mirandola.

⁴⁶ Según Grendler (2004): “Príncipes y líderes de los gobiernos de la ciudad creían que la pericia y el análisis académico eran necesarios para resolver las dificultades, para crear soluciones, y para alcanzar las metas deseadas. El humanismo era esencial en esta actitud. Su perspectiva crítica y el hábito de buscar el conocimiento y la inspiración en el mundo antiguo honraban y apoyaban la investigación académica. Los hombres también llegaban a las universidades a fin de adquirir los títulos y las habilidades comercializables que les permitían asegurarse las buenas posiciones en la sociedad. Sin embargo, el tipo de formación comercializable que las universidades ofrecían consistía en el análisis académico, la capacidad de pensar cuidadosamente y de aplicar la razón analítica a un problema” (pp. 2-3).

⁴⁷ “Ha facto principio al legere suo, dovi se li è ritrovato alcuni consilieri et altri cortesani”.

⁴⁸ Dooley (1989, pp. 226-239), aporta numerosos ejemplos de la vinculación de las universidades con las demandas de las autoridades religiosas y seculares en Italia. Por ejemplo, se creó una cátedra especial en ingeniería hidráulica para proteger y mejorar la agricultura local, para crear nuevas tierras a partir de los pantanos y para lidiar con los efectos de la plaga. El papado recurrió a arquitectos e ingenieros universitarios para grandes proyectos como el drenaje de las Lagunas Pontinas y la construcción de un acueducto de enorme importancia para la época. También acudió al colegio jesuita de Ferrara para recibir consejo experto sobre el problema de inundaciones del llano de Ferrara y estableció una cátedra especial de matemáticas para el ejercicio de la topografía, la regulación del agua o la construcción de presas. Los gobiernos decretaron leyes para acabar con el desajuste entre las especializaciones científicas que necesitaban y las disciplinas impartidas en las universidades. Por ejemplo, el gobierno de Venecia implantó disciplinas que necesitaba para sus proyectos, como economía o lengua vernácula. Además, introdujo el criterio de utilidad para la evaluación del conocimiento académico y siguió regularmente una política de consultar a los maestros, tanto de griego y lenguas orientales como de teología, medicina y matemáticas.

⁴⁹ Gómez Oyarzún (1998) proporciona varios ejemplos: “[E]n 1516 León X pidió el parecer de Lovaina respecto a la reforma del calendario; Inocencio XI hizo lo mismo con motivo de la declaración galicana de 1682, con el fin de contrarrestar la influencia de la Sorbona; la condena pontificia de la tesis de Bayo se inspiró en las formuladas por las universidades de Salamanca y Alcalá; la facultad de París se opuso resueltamente al concordato de 1516, dio su opinión sobre el divorcio proyectado por Enrique VIII y sobre el matrimonio de Gastón de Orleans. La misma facultad afirmó la incapacidad para ceñir la corona del hereje Enrique de Borbón” (p. 68).

⁵⁰ “Personas eminents y molt cabals, axí per al govern de la iglèsia Cathòlica com per la administració de las Repúblicas, en gran augment de la religió cristiana”.

⁵¹ “En lo qual se ensenyen no solament les Arts Liberals necessaries per a la vida política, però encara la Ley Divinal per aumentar la Sancta Fe Catòlica e ensenyament del Regne de Deu”.

⁵² Las mujeres solamente irían a la escuela, para aprender los saberes de utilidad doméstica. Lutero (1524) justificó la necesidad de contar con escuelas porque “el mundo necesita hombres y mujeres hábiles y capacitados para mantener exteriormente su estado temporal; los hombres, para gobernar debidamente el país y al pueblo; las mujeres, para educar y atender adecuadamente la casa, los hijos y los criados” (p. 11).

⁵³ Según Breazeale (2012), en sus primeros trabajos, Fichte adoptó una posición idealista y democrática que fue abandonada a partir de su libro *Machiavelli as Author* [1807] en beneficio de una *Realpolitik* basada en una visión negativa de la naturaleza humana y una visión autoritaria del Estado, que tuvo continuidad en *Addresses to the German Nation* [1808] y, de manera más acusada, en sus conferencias universitarias “Logic and Philosophy” [1812], “System of the Doctrine of Right” [1812], “System of Ethical Theory” [1812], “The Facts of Consciousness” [1813] y “Doctrine of the State” [1813], según su denominación en inglés.

⁵⁴ El plan Lepeletier, presentado por Robespierre en la Convención del 13 de julio de 1793, pretendía implantar una educación integral vinculada a las dimensiones políticas, culturales, científicas y económicas de la sociedad, pero nunca fue puesto en práctica.

⁵⁵ “Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement: 1. Les préceptes de la religion catholique; 2. La fidélité à l'Empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie Napoléonienne, conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions; 3. L'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former, pour l'Etat, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille [...]”.

⁵⁶ “There was a strict censorship”... “the opinion-formers [...] censored themselves. Nothing got into print which frightened the men of property”.

⁵⁷ “How shall a nation be governed? Agreeably to the opinions of its inhabitants, or in opposition to them? Agreeably to them undoubtedly. Not [...] because their opinion is a standard of truth, but because, however erroneous that opinion may be, we can do no better. There is no effectual way of improving the institutions of any people, but by enlightening their understandings.”

⁵⁸ “He that endeavours to maintain the authority of any sentiment, not by argument, but by force, may intend a benefit, but really inflicts an extreme injury. To suppose that truth can be instilled through any medium but that of its intrinsic evidence is a flagrant and pernicious error.”

⁵⁹ “Public education has always expended its energies in the support of prejudice; [T]he chief lessons that are taught are a superstitious veneration for the church of England, and to bow to every man in a handsome coat [...]. All this is directly contrary to the true interests of mankind. All this must be unlearned before we can begin to be wise”.

⁶⁰ “The project of a national education ought uniformly to be discouraged on account of its obvious alliance with national government. This is an alliance of a more formidable nature than the old and much contested alliance of church and state. Before we put so powerful a machine under the direction of so ambiguous an agent, it behoves us to consider well what it is that we do. Government will not fail to employ it, to strengthen its hands, and perpetuate its institutions”.

⁶¹ “It is an extreme folly to endeavour to secure to others, independently of exertion on their part, the means of being happy”.

⁶² Milton luchó contra la monarquía y escribió a favor de las libertades civiles y religiosas. Incluso escribió a favor del derecho a deponer a los gobernantes que abusan de su poder, al igual que Locke. Sin embargo, tras la ejecución del monarca Charles I en 1649, su función oficial fue la de defender la Commonwealth de los ataques a la república.

⁶³ “To know the beginning, end, and reasons of Political Societies; that they may not in a dangerous fit of the Common-wealth be such poor, shaken, uncertain Reeds, of such a tottering Conscience, as many of our great Counsellors have lately shewn themselves, but stedfast pillars of the State”.

⁶⁴ “Each of us [...] has a moral responsibility to cultivate our rational faculties and to overcome those moral failings that stand in the way of reasonableness”.

⁶⁵ “Like clean paper, fit to receive whatsoever by Publique Authority shall be imprinted in them”.

⁶⁶ “Where the blank paper of the ruling classes minds’ was imprinted with civil doctrine”.

⁶⁷ “The Universities are the Fountains of Civill, and Morall Doctrine, from whence the Preachers, and the Gentry, drawing such water as they find, use to sprinkle the same (both from the Pulpit, and in their Conversation) upon the People” “There ought certainly to be great care taken, to have it pure, both from the Venime of Heathen Politicians, and from the Incantation of Deceiving Spirits”.

⁶⁸ “It were better to forget, once for all the *encyclopedic* and the whole body of economists, and to revert to those old rules and principles which have hitherto made princes great and nations happy”.

⁶⁹ “The easiness with which the many are governed by the few; and the implicit submission, with which men resign their own sentiments and passions to those of their rulers”.

⁷⁰ “1. Those who fear and distrust the people, and wish to draw all powers from them into the hands of the higher classes. 2. Those who identify themselves with the people, have confidence in them, cherish and consider them as the most honest and safe, although not the most wise, depository of the public interest”.

⁷¹ “A belligerent belief in individual freedom; complete confidence in the powers of man's intelligence to overcome all obstacles; the assumption of a society without hereditary classes, without an aristocracy; a differentiation of labors with a corresponding differentiation in the types of education (but no ruling caste, no hereditary educational privileges, everyone to be ‘as good as everyone else’); widespread education for all citizens so that political decisions might be ‘rational.’ Dominating all was the doctrine of the maximum independence of the individual, the minimum of social control by organized society”.

⁷² “I know no safe depository of the ultimate powers of the society, but the people themselves; and if we think them not enlightened enough to exercise their control with a wholesome discretion, the remedy is not to take it from them, but to inform their discretion by education. This is the true corrective of abuses of constitutional power”.

⁷³ “We wish to establish [...] an University on a plan so broad & liberal & modern, as to be worth patronizing with the public support, and be a temptation to the youth of other states to come, and drink of the cup of knowledge & fraternize with us.”

⁷⁴ “The mobs of great cities add just so much to the support of pure government, as sores do to the strength of the human body. It is the manners and spirit of a people which preserve a republic in vigour. A degeneracy in these is a canker which soon eats to the heart of its laws and constitution”.

⁷⁵ “are inferior to the whites in the endowments both of body and mind”.

⁷⁶ “No alternative to complete submission to the patriot cause”.

⁷⁷ “the war between the self and the truth, between what we know and how we live”.

⁷⁸ “Perpetuating our republican forms of government” through “the universal education of our youth in the principles of Christianity by means of the Bible”.

⁷⁹ “The first remark that I shall make upon this subject is, that an education in our own, is to be preferred to an education in a foreign country. The principle of patriotism stands in need of the reinforcement of prejudice, and it is well known that our strongest prejudices in favour of our country are formed in the first one and twenty years of our lives.... The advantages to the community from the early attachment of youth to the laws and constitution of their country”.

⁸⁰ “The honours and offices of the United States should, after a while, be confined to persons who had imbibed federal and republican ideas in this university”.

⁸¹ “It is often said, ‘that the sovereign and all other power is seated in the people.’ This idea is unhappily expressed. It should be—‘all power is derived from the people,’ they possess it only on the days of their elections. After this, it is the property of their rulers ; nor can they exercise or resume it, unless it be abused”.

⁸² “Was subdued and forgot his own heart”.

⁸³ “Let our pupil be taught that he does not belong to himself, but that he is public property. Let him be taught to love his family, but let him be taught, at the same time, that he must forsake, and even forget them, when the welfare of his country requires it”.

⁸⁴ “He must be taught to amass wealth, but it must be only to increase his power of contributing to the wants and demands of the state”.

⁸⁵ “I consider it is possible to convert men into republican machines. This must be done, if we expect them to perform their parts properly, in the great machine of the government of the state”.

⁸⁶ Cloyd (1902) recopiló los escritos de Franklin sobre educación, a los que acompaña un análisis.

⁸⁷ “The good Education of Youth has been esteemed by wise Men in all Ages, as the surest Foundation of the Happiness both of private Families and of Common-wealths. Almost all Governments have therefore made it a principal Object of their Attention, to establish and endow with proper Revenues, such Seminaries of Learning, as might supply the succeeding Age with Men qualified to serve the Publick with Honour to themselves, and to their Country”.

⁸⁸ “History will also give Occasion to expatiate on the Advantage of Civil Orders and Constitutions, how Men and their Properties are protected by joining in Societies and establishing Government; their Industry encouraged and rewarded, Arts invented, and Life made more comfortable: The Advantages of Liberty, Mischiefs of Licentiousness, Benefits arising from good Laws and a due Execution of Justice, &c. [...]. Politicks be fix'd in the Minds of Youth”.

⁸⁹ “Good republicans [...] are formed by a singular machinery in the body politic, which takes the child as soon as he can speak, checks his natural independence and passions, makes him subordinate to superior age, to the laws of the state, to town and parochial institutions”

⁹⁰ “A flourishing state of the arts and sciences contributes to national prosperity and reputation”.

⁹¹ “A primary object of such a National Institution should be the education of our youth in the science of government”.

⁹² Las mismas ideas de servicio al Estado y a la iglesia pueden encontrarse en una carta del Marqués de Grimaldi enviada en 1726 al Cardenal Bentivoglio por orden de Felipe V (Ibíd., pp. 148-9) o en los documentos de los festejos de 1717 por la colocación de la primera piedra de la universidad (Ibíd., p. 232).

⁹³ El monarca llevó a cabo una reforma en la Universidad de Alcalá según los mismos principios, según dejó patente en el plan de estudios de Jurisprudencia de 1771, orientados simultáneamente a consolidar el poder monárquico, reducir el de la iglesia y modernizar el país (Aznar i Garcia, 2002).

⁹⁴ Cabe añadir que una parte importante del profesorado español se encontraba en condiciones precarias. Muchos cobraban una cantidad inferior a la de los trabajadores manuales, por lo que, los que no eran clérigos, tenían que buscar un segundo empleo como carpinteros, guardabosques o escribiendo cartas para vecinos analfabetos, sobre todo los maestros de disciplinas nuevas (Carr, 2008, pp. 62-63).

⁹⁵ “Practical liberals on the continent shied away from political democracy, preferring a constitutional monarchy with property suffrage, or at a pinch, any old-fashioned absolutism which guaranteed their interests.”

⁹⁶ Hobsbawm (1996, pp. 235-236) proporciona un análisis marxista de la concepción individualista del liberalismo clásico, argumentando que su visión del mundo humano consistía en “átomos individuales autónomos” que buscan “maximizar sus satisfacciones y minimizar las insatisfacciones”, lo que les llevaba a entrar en ciertas relaciones con otros individuos, configurando el contrato social. Por tanto, el “hombre” del liberalismo clásico “era un animal social solo en tanto que coexistía en grandes números”. “Los objetivos sociales eran, por tanto, la suma aritmética de los objetivos individuales”, descuidando los elementos que no se relacionaban con el cálculo racional del interés propio, como puede ser la moralidad. Además, la visión del individuo racional que sigue sus propios intereses podía utilizarse para justificar que el Estado interviniese en nombre de la satisfacción individual. Y así lo hizo para salvaguardar la propiedad privada de los grandes empresarios, considerándola un derecho natural y no un servicio público o una utilidad, que la harían más vulnerable al someterla a la prueba de su conveniencia social.

⁹⁷ Como se desarrolla en este capítulo, Fourier incluyó además otros requisitos.

⁹⁸ El socialismo utópico ha sido analizado por Desanti (1973).

⁹⁹ “most useful and valuable character may be formed”.

¹⁰⁰ “Rationally educated, and their labour be usefully directed. Such habits and education will impress them with an active and ardent desire to promote the happiness of every individual”.

¹⁰¹ “It will therefore be the essence of wisdom in the privileged class to co-operate sincerely and cordially with those who desire not to touch one iota of the supposed advantages which they now possess”.

¹⁰² “A very little reflection on the part of the privileged will ensure this line of conduct; whence, without domestic revolution without war or bloodshed nay, without prematurely disturbing any thing which exists, the world will be prepared to receive principles which are alone calculated to build up a system of happiness”.

¹⁰³ “These principles require only to be known in order to establish themselves”.

¹⁰⁴ “The knowledge however thus introduced will make it evident to the understanding, that by far the greater part of the misery with which man is encircled may be easily dissipated and removed; and that with mathematical precision he may be surrounded with those circumstances which must gradually increase his happiness”.

¹⁰⁵ En lo relativo a la teoría de la evolución natural, Gould (2007) señala que “el argumento básico de Kropotkin es correcto”, aunque pueda haber “sobreenfatizado” la cooperación, igual que hicieron los

darwinistas con la competición. El error científico radica en entender, en ocasiones, que el proceso de selección natural favorece a poblaciones o especies enteras en lugar de a organismos individuales, como sostenía Darwin. En segundo lugar, Gould critica la traducción de las teorías naturales a la realidad social.

¹⁰⁶ “Neither the crushing powers of the centralized State nor the teachings of mutual hatred and pitiless struggle which came, adorned with the attributes of science, from obliging philosophers and sociologists, could weed out the feeling of human solidarity, deeply lodged in men’s understanding and heart, because it has been nurtured by all our preceding evolution”.

¹⁰⁷ Gould además advierte sobre la necesidad de mantener el escepticismo científico sobre la adopción de teorías naturales en el campo social, empezando por el hecho de que la especie humana ha ocupado un tiempo muy pequeño en la evolución. El científico y filósofo de Harvard opina que “las respuestas a los dilemas morales no están ahí fuera, esperando a ser descubiertas. Residen [...] dentro de nosotros” [“The answers to moral dilemmas are not lying out there, waiting to be discovered. They reside [...] within us”] (Ibíd.).

¹⁰⁸ “The doctrine that collective homicide is the cause of the progress of the human race.”

¹⁰⁹ Traducción al español en Eagleton, 1999, p. 59.

¹¹⁰ Según Hobsbawm (1996), el marxismo “rompió radicalmente con el supuesto liberal de que la sociedad era un mero agregado o combinación de sus átomos individuales, y que su fuerza motriz era su interés propio y la competencia. Al hacerlo, los socialistas volvieron a la más vieja de todas las tradiciones ideológicas humanas, la creencia de que el hombre es por naturaleza un ser comunitario. Los hombres viven juntos y se ayudan unos a otros naturalmente. La sociedad no era una necesaria pero lamentable disminución del ilimitado derecho natural del hombre para hacer como gustaba, sino el escenario de su vida, felicidad e individualidad” (p. 243)¹¹⁰.

¹¹¹ Los autores añaden que “Además, [...] el progreso de la industria precipita en las filas del proletariado a capas enteras de la clase dominante, o al menos las amenaza en sus condiciones de existencia. También ellas aportan al proletariado numerosos elementos de educación” (Ibíd.).

¹¹² Eagleton (1999) ha descrito magistralmente la concepción marxista del conocimiento emancipador de la siguiente manera: “Es el tipo de entendimiento, en una situación dada, que un grupo o individuo requieren para cambiarla; y es así, entre otras cosas, una nueva auto comprensión. Pero conocerse de una nueva manera implica alterar, en ese mismo acto, la forma de ser; así tenemos una forma peculiar de cognición en la cual el acto de conocimiento altera lo que contempla. Al tratar de comprenderme a mí mismo y a mi condición, jamás puedo permanecer totalmente idéntico a mí mismo, desde que el yo que elabora el conocimiento, al igual que el yo comprendido, ahora son distintos de lo que fueron antes...Y como tal conocimiento también moviliza a la gente de modo que cambia su condición de una manera práctica, se convierte en una especie de fuerza política o social, y hace parte de la situación material que examina, en vez de ser un simple ‘reflejo’ de ella. Es el conocimiento como un suceso más bien que como una especulación abstracta, en el cual saber el qué no es ya tan claramente separable de saber el cómo” (p. 12).

¹¹³ “Its usefulness in regard to a man's trade or profession, or in other words, upon its helping him to ‘get on’”.

¹¹⁴ “rising out of his class”, when “we know that this ambition, [...] can succeed in only one in ten thousand cases”.

¹¹⁵ “the operations of trade and industry to be under a moral law-a law concerning the relations of men to each other, obliges us to regard social, political, or to use a more general phrase, human studies as the primary part of our education”.

¹¹⁶ “understanding between us”.

¹¹⁷ “the principle of mutual help and mutual obligation”.

¹¹⁸ “Christian socialism is in my mind the assertion of God's order”.

¹¹⁹ “a body of men met together for general good [...], a community associated for education in fellowship”.

¹²⁰ “I was also convinced that we had nothing to do but just to announce it [i.e. Associationism], and found an association or two, in order to convert all England [...], so plain did the whole thing seem to me”.

¹²¹ “The squabbles and idlings and swindlings and incompetence of the workmen in the London Associations [...] Convinced Mr. Maurice that they had to be educated before they would be capable of the self-restraint, staunchness, and obedience which are absolutely necessary in an Association for production”.

¹²² “Their plan was to get bodies of workmen in the various trades to form self governing associations, selling the produce of their labour directly to the public. The movement spread, and many such associations were started. Some had fair success, and lasted many years, others tailed, the main obstacle to success being the difficulty securing effective management, when the workers themselves were managers or appointed the managers. Thus, that particular type of co-operation hadn’t permanent success. But the union in common social effort of a number of men drawn from quite different classes was fruitful in good”.

¹²³ “Nous jurons d’inspirer à nos élèves, quel que soit l’objet de notre enseignement, l’amour pratique des hommes qui sont frères, sans distinction de caste, d’opinion, de nation; nous jurons de leur apprendre à consacrer leurs pensées, leurs travaux, leurs talents au bonheur et à l’amélioration de leurs concitoyens et de l’humanité”.

¹²⁴ “l’homme ne peut être digne des fonctions que Dieu lui a confiées dans la nature que par le libre développement de la pensée. La pensée c’est son domaine, son élément, c’est sa vie”. / “La religion catholique est une religion de pure morale nécessaire au bien de la société”.

¹²⁵ “Le libre examen [...] ce n’est pas seulement le refus d’accepter le dogme comme source de la vérité scientifique, c’est une liberté égale assurée aux systèmes divergents”.

¹²⁶ “à aucune autorité le droit de leur défendre de penser ce qui leur plaît et de déclarer ce qu’ils pensent et passent outre aux menaces de l’administrateur-inspecteur”.

¹²⁷ “L’Université Libre de Bruxelles fonde l’enseignement et la recherche sur le principe du libre examen. Celui-ci postule, en toute matière, le rejet de l’argument d’autorité et l’indépendance de jugement”.

¹²⁸ “L’Université fonde son organisation sur la démocratie interne, l’indépendance, l’autonomie et la solidarité”.

¹²⁹ “La démocratie interne postule la garantie de l’exercice des libertés fondamentales à l’intérieur de l’Université et la vocation des corps constitutifs de la communauté universitaire à participer, avec pouvoir délibératif, à la gestion de l’Université et au contrôle de cette gestion”.

¹³⁰ Dice así:

“Semeurs vaillants du rêve, Du travail, du plaisir, c’est pour nous que se lève La moisson d’avenir; Ami de la science, Léger, insouciant, Et fou d’indépendance Tel est l’étudiant! **Refrain:** Frère, chante ton verre Et chante la gaieté, La femme qui t’est chère Et la fraternité. À d’autre la sagesse, Nous t’aimons, Vérité, Mais la seule maîtresse, Ah, c’est toi, Liberté! **Refrain.** Aux rêves de notre âge, Larges, ambitieux, s’il était fait outrage Gare à l’audacieux! Si l’on osait prétendre À mettre le holà, Liberté, pour défendre Tes droits, nous serions là! **Refrain.** Une aurore nouvelle Grandit à l’horizon; La Science immortelle Éclaire la Raison. Rome tremble et chancelle Devant la Vérité; Serrons-nous autour d’elle Contre la papauté! **Refrain**” (Garnir, 1890).

¹³¹ “Is a place of teaching universal knowledge. This implies that its object is, on the one hand, intellectual, not moral; and, on the other, that it is the diffusion and extension of knowledge rather than the advancement. If its object were scientific and philosophical discovery, I do not see why a university should have students; if religious training, I do not see how it can be the seat of literature and science”.

¹³² “is valuable for what its very presence in us does for us after the manner of a habit, even though it be turned to no further account, nor subserve any direct end”

¹³³ “Here, then, I conceive, is the object of the Holy See and the Catholic Church in setting up Universities; it is to reunite things which were in the beginning joined together by God, and have been put asunder by man [...]. I want the intellectual layman to be religious, and the devout ecclesiastic to be intellectual”.

¹³⁴ “It considers itself from first to last independent and supreme; it requires no external authority”.

¹³⁵ “the important aid which intellectual cultivation furnishes to us in rescuing the victims of passion and self-will”.

¹³⁶ “the conscience and the conduct”.

¹³⁷ “As all academic instruction must be in harmony with of the Principles of the Catholic Religion, the Professors will be bound, not only not to teach anything contrary to Religion, but to take advantage of the occasion the subjects they treat of may offer, to point out that Religion is the basis of Science, and to inculcate the love of Religion and its duties”.

¹³⁸ “A university [...] Which refuses to profess the catholic creed, is [...] hostile both to the church and to philosophy”.

¹³⁹ “If then the intellect is so excellent a portion of us, and its cultivation so excellent, it is not only beautiful, perfect, admirable, and noble in itself, but in a true and high sense it must be useful to the possessor and to all around him; not useful in any low, mechanical, mercantile sense, but as diffusing good, or as a blessing, or a gift, or power, or a treasure, first to the owner, then through him to the world. I say then, if a liberal education be good, it must necessarily be useful too”

¹⁴⁰ “a courtesy, propriety, and polish of word and action”

¹⁴¹ “a cultivated intellect, a delicate taste, a candid, equitable, dispassionate mind, a noble and courteous bearing in the conduct of life”

¹⁴² “If then a practical end must be assigned to a University course, I say it is that of training good members of society”

¹⁴³ “it aims at raising the intellectual tone of society, at cultivating the public mind, at purifying the national taste”

¹⁴⁴ “It prepares him to fill any post with credit, and to master any subject with facility”.

¹⁴⁵ “how to throw himself into their state of mind, how to bring before them his own, how to influence them”

¹⁴⁶ “at supplying true principles to popular enthusiasm and fixed aims to popular aspiration, at giving enlargement and sobriety to the ideas of the age, at facilitating the exercise of political power, and refining the intercourse of private life”

¹⁴⁷ “The owners of factories are more concerned than other classes and interests in the intelligence of their laborers. When the latter are well-educated and the former are disposed to deal justly, controversies and strikes can never occur, nor can the minds of the masses be prejudiced by demagogues and controlled by temporary and factious considerations”.

¹⁴⁸ “The future is in the hands of our universities, our schools, our specialists, our scientific men and our writers and those who do the actual work of management in the ideological and economic institutions”.

¹⁴⁹ “The first object of thinking citizens, therefore, should be not to keep one or another political party in power, but to insist on order and submission to law”.

¹⁵⁰ “‘If you would rule the world quietly, you must keep it amused.’ [...] The ground on which eminent public servants urge the claims of popular education is fear: ‘This country is filling up with thousands and millions of voters, and you must educate them to keep them from our throats’”.

¹⁵¹ “Be ashamed to die until you have won some victory for humanity”

¹⁵² “By the word ‘education’ I mean [...] such a training of the body as shall build it up with robustness and vigor, at once protecting it from disease and enabling it to act formatively upon the crude substances of nature—to turn a wilderness into cultivated fields, forests into ships, or quarries and clay pits into villages and cities. I mean also to include such a cultivation of the intellect as shall enable it to discover those permanent and mighty laws which pervade all parts of the created universe whether material or spiritual. This is necessary because if we act in obedience to these laws all the resistless forces of nature become our auxiliaries and cheer us on to certain prosperity and triumph. But if we act in contravention or defiance to these laws, then nature resists, thwarts, baffles us, and in the end [...] overwhelm us with ruin”.

¹⁵³ “Property and labor, in different classes, are essentially antagonistic; but property and labor, in the same class, are essentially fraternal”

¹⁵⁴ “The END of all education should be the development of a TRUE MANHOOD, or the natural, proportionate and healthful faculties of the human being—physical, mental, moral and social; and any system which attempts the exclusive, or even inordinate culture of any one class of these faculties, will fail of its end—it will make mushrooms and monks, rather than manhood and men”.

¹⁵⁵ “The Industrial classes [...] want, and they ought to have, the same facilities for understanding the true philosophy, the science and the art of their several pursuits, (their life-business)”

¹⁵⁶ “The leading object of the Government for those whose existence we contend [is] to elevate the condition of men; to lift artificial weights from all shoulders; to clear the paths of laudable pursuit for all; to afford all an unfettered start and a fair chance in the race of life”.

¹⁵⁷ “The old general rule was that educated people did not perform manual labor. They managed to eat their bread, leaving the toil of producing it to the uneducated. This was not an unsupportable evil to the working bees, so long as the class of drones remained very small. But now, especially in these free States, nearly all are educated [...] to leave the labor of the uneducated, in any wise to the support of the whole [...], henceforth educated people must labor. Otherwise, education itself would become a positive and intolerable evil”.

¹⁵⁸ “of a less Antique and more practical value”.

¹⁵⁹ “Without excluding other scientific and classical studies and including military tactic, to teach such branches of learning as are related to agriculture and the mechanic arts, in such manner as the legislatures of the States may respectively prescribe, in order to promote the liberal and practical education of the industrial classes in the several pursuits and professions in life”.

¹⁶⁰ “the founding fathers believed that instruction in military science at the land-grant colleges would assist greatly in the development of a corps of reserve officers adequately educated and trained for leadership in the armed forces of the future”

¹⁶¹ “I would found an institution where any person can find instruction in any study” / “Captains in the army of industry”.

¹⁶² “we will teach the science of high production [...]. Our college shall be a living and ever multiplying power to make the farms prosperous and happy and enable them to compete with the cities for the best talent of the land”.

¹⁶³ “openly revealed the degree to which the land-grant college movement was caught up in the events that were forcing fundamental readjustments in American life”.

¹⁶⁴ “If the training and education of domestic animals wonderfully increases their value and title to esteem, obviously for man, having dominion over every living creature’ it must be of vastly higher importance”.

¹⁶⁵ “the education of a man as man, rather than that which equips him for a particular post of duty”.

¹⁶⁶ “was not the acquisition of wealth, but the ascertainment of fundamental law”.

¹⁶⁷ “Absence from home, the fascination and allurements of profesional and business life” / “from the old love and enthusiasim for calves and colts and lambs and growing crops, harvesting, haying... hard toil, horny hands”.

¹⁶⁸ “New spirit of the age, gain wealth, forgetting all but self”.

¹⁶⁹ Escrita en forma de diálogo, dice así: “La Noche de San Daniel. (Intro) // ESTUDIANTE: No quiero nada contigo, / que estudiante eres de ayer/ y te zurraron el polvo / la noche de San Daniel. // A nosotros, chico, / no nos zurra nadie, / que hasta la enseñanza / tenemos de valde / pues ni primer plazo / piden, ni es forzoso hoy matricularse. // Coro: ¡Hoy matricularse! // ESTUDIANTE: Con tal que los cuartos / de una vez se suelten / al examinarse, / con que ved si es ganga / la del estudiante. // CORO: Con que ved si es ganga / la del estudiante / (Música) / ESTUDIANTE: Cojos y mancos nos veis / porque quisimos un día / tocar una serenata / reinando la tiranía. // Dichosos vosotros / que las libertades / gozáis por completo / y estudiáis de balde, / y ni los «cerriles» [Guardias Civiles] / os rompen el cráneo / con sus fieros sables. // CORO: ¡Con sus fieros sables! // ESTUDIANTE: Ni de vuestros fueros / hacen hoy escarnio / las autoridades. / ¡Qué feliz, hoy día, / es el estudiante! // CORO: ¡Qué feliz, hoy día, / es el estudiante! // (Música) // ESTUDIANTE: Pero dejemos la guasa, / que es difícil engañarnos. / Si a nosotros nos molieron, / a vosotros os zurraron. // Son palabras huecas / tales libertades; / y esta «de enseñanza» / no aprovecha a nadie / mas que al que hoy enseña / lo que *La Sotana* / no puede ocultarle. // CORO: No puede ocultarle. // ESTUDIANTE: Y al que antes llevaba / El cu...ero tapado / y hoy lo lleva al aire, / única ventaja / para los cesantes. // CORO: Pero no es ninguna / para el estudiante. // TODOS: Si en San Daniel los «cerriles» / hicieran carnicería, / ahí están los «amarelos» / dispuestos a repetirla. // Son los mismos gansos / con otros collares, / pero Dios os libre / si algún día sale / lo que hace algún tiempo / cubre *La Sotana* / ¡De los estudiantes! / Y el que caiga entonces, / si lugar le dieran, / puede levantarse. / ¡Dios quiera que alguno / no le pese el baile! / ¡Dios quiera que alguno / no le pese el baile!” (en Cano Gómez, García Lagos, Morán Saus, 2003, pp. 507-509).

¹⁷⁰ “being used to break the will of the child, and then to pound, knead, and shape it into a being utterly foreign to itself”.

¹⁷¹ “Education is a process of drawing out, not of driving in; it aims at the possibility that the child should be left free to develop spontaneously, directing his own efforts and choosing the branches of knowledge which he desires to study”.

¹⁷² “Each pupil must be left free to his true self. The main object of the school is the promotion of the harmonious development of all of the faculties latent in the child”.

¹⁷³ “The social purpose of the Modern School is to develop the individual through knowledge and the free play of characteristic traits, so that he may become a social being, because he has learned to know-himself, to know his relation to his fellow-men, and to realize himself in a harmonious blending with society”.

¹⁷⁴ “Develop a respect for every truth that aims to emancipate the human race”.

¹⁷⁵ “the means of this social continuity of life”.

¹⁷⁶ “a mode of associated living; of conjoint communicated experience”, orientada hacia el interés común, pues “each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own”.

¹⁷⁷ “not for the existing state of affairs but so as to make possible a future better humanity”.

¹⁷⁸ “the proper end of education: the promotion of the best possible realization of humanity as humanity”.

/ “Princes educate their subjects as instruments of their own purposes”

¹⁷⁹ "Nature offers simply the germs which education is to develop and perfect. The peculiarity of truly human life is that man has to create himself by his own voluntary efforts; he has to make himself a truly moral, rational, and free being. This creative effort is carried on by the educational activities of slow generations".

¹⁸⁰ "Experience knows no division between human concerns and a purely mechanical physical world. Man is continuous with nature, not an alien entering her processes from without".

¹⁸¹ "Disciplined workmanship... has been instructed in the logic of the modern technology"

¹⁸² "An instrumentality in the service of some dominant aim or impulse, such as a vainglorious patriotism [in the service of the captains of war], or dynastic politics, or the breeding of a commercial aristocracy [in the service of the captains of finance]"

¹⁸³ "The pursuit of knowledge"

¹⁸⁴ "Our educational system is not a public service, but an instrument of special privilege; its purpose is not to further the welfare of mankind, but merely to keep America capitalist".

¹⁸⁵ "Production of plutocratic ideas becomes an industry as thoroughly established and standardized as the production of automobiles or sausages".

¹⁸⁶ "Control of universities by organized farmers and labor unions", not because "I am unaware that these groups have their interests and prejudices, but merely because I believe that these groups can learn to understand true freedom and justice".

¹⁸⁷ "Two years ago the press and pulpit were delivering platitudes about the oppression of the working man. Now this has all been changed since it has been discovered that the enormous Labor Trust is the heaviest oppressor of the independent workingman as well as the common American Citizen".

¹⁸⁸ "What had been tolerated before became intolerable now. What had been wrongheadedness was now sedition. What had been folly was now treason. I speak by authority for the whole university—for my colleagues of the Trustees and for my colleagues of the Faculties—when I say, with all possible emphasis; that there is and will be no place in Columbia University... for any person who opposes or who counsels opposition to the effective enforcement of the laws of the United States, or who acts, speaks, or writes treason. The separation of any such person from Columbia University will be as speedy as the discovery of his offense".

¹⁸⁹ "A host of inconsequential things".

¹⁹⁰ "'Service' stations' for the general public"

¹⁹¹ "Creative activity, productive and critical inquiry -all in a sense without practical responsibility"

¹⁹² "*Do*" / "Know about".

¹⁹³ "The absurd notion that ideals are 'aristocratic,' while a free-for-all scramble which distresses the able and intelligent is 'democratic'".

¹⁹⁴ "I shall never be content until the beneficent influence of the University reaches every home in the state".

¹⁹⁵ "An experiment station in politics, in social and industrial legislation, in the democratization of science and higher education. It is a laboratory in which popular government is being tested in its reaction on people, on the distribution of wealth, on social well-being".

¹⁹⁶ "In Wisconsin the university is as close to the intelligent farmer as his pig-pen or his tool-house; the university laboratories are part of the alert manufacturer's plant".

¹⁹⁷ "Love, respect, and admiration for land, and a high regard for its value".

¹⁹⁸ "Quit thinking about decent land-use as solely an economic problem. Examine each question in terms of what is ethically and esthetically right, as well as what is economically expedient. A thing is right when it tends to preserve the integrity, stability, and beauty of the biotic community".

¹⁹⁹ "A public motive rather than a private... [motive] must constitute the dominant note".

²⁰⁰ "Washington advocated the need for vocational training and suggested that the role of black colleges and universities is to train individuals to fill the manual labor market. Du Bois, on the other hand, argued that Black colleges should work toward building an elite group known as the 'Talented Tenth.' He believed the students should be trained to uplift the Black community by becoming professional doctors and teachers".

²⁰¹ "We have always by every means in our power tried to drive home to the people the causes behind this war, the great fundamental necessities that compelled a peace-loving nation to take up arms to protect free institutions and preserve our liberties".

²⁰² "are against life".

²⁰³ "A good life".

²⁰⁴ "Hardly anything is done to foster the inward growth of mind and spirit"

²⁰⁵ "In its own battle; he would equip and strengthen it, not for some outside end proposed by the State or by any other impersonal authority, but for the ends which the child's own spirit is obscurely seeking".

²⁰⁶ “Develop justice in thought” / “the love of mental adventure”.

²⁰⁷ En el ámbito de la producción audiovisual, puede consultarse el documental de Tapia (2007) sobre las Misiones Pedagógicas.

²⁰⁸ Tras la caída de la dictadura, Joan Fuster siguió manteniendo los mismos principios, ejerciendo una importante influencia sobre las generaciones posteriores, como ejemplifica el grupo Obrint Pas, que reprodujo en 2002 un extracto de un discurso de Fuster de 1982 en el que dijo: “t’ha de quedar clar que el valencià, és encara una llengua postergada, o pitjor, perseguida, ens la volen acorralar al reducte folclòric; i no, aquí hem acudit a manifestar-nos per la unitat de la llengua. O ens recobrem en la nostra unitat, o serem destruïts com a poble. O ara, o mai”. TRADUCCION: “Te tiene que quedar claro que el valenciano, es todavía una lengua postergada, o peor, perseguida, nos la quieren acorralar al reducto folclórico; y no, aquí hemos acudido a manifestarnos por la unidad de la lengua. O nos recobramos en nuestra unidad, o seremos destruidos como pueblo. O ahora, o nunca” (Obrint Pas, 2002).

²⁰⁹ “La universitat espanyola ha d’evitar la seva conversió definitiva en un aparell oprimit que oprimeix a la vegada les consciències i emprendre el camí que li permeti arribar a ésser el més alt reflex d’un poble tan plural com és el nostre. La universitat ha de prendre en les seves mans la causa de la llibertat de la cultura i insertar-la en l’ampla horitzó de la lluita per la llibertat dins la societat espanyola”.

²¹⁰ En el sentido de Francis Bacon.

²¹¹ El evento ha sido rememorado por algunos de los asistentes como Javier Maestro, Manuel Núñez Encabo o Mirta Núñez Díaz-Balart (UCM, 2008) y también por el propio Raimon, quien le dedicó la canción *18 de maig a la "Villa"*, recordando que por unas horas se sintieron libres, lo que les dio fuerza y esperanza en la lucha por la democracia.

²¹² “Not freedom from, but freedom within the system”.

²¹³ “Defended the utopia of a self-educating proletarian democracy until all of them were silenced in 1931 and defamed as leftist deviationists”.

²¹⁴ “Russell escribió premonitoriamente que los métodos bolcheviques solo podrían desembocar en tres situaciones: “The first is the ultimate defeat of Bolshevism by the forces of capitalism. The second is the victory of the Bolsheviks accompanied by a complete loss of their ideals and a régime of Napoleonic imperialism. The third is a prolonged world-war, in which civilization will go under, and all its manifestations (including Communism) will be forgotten” (p. 6).

²¹⁵ “An impatient philosophy, which aims at creating a new world without sufficient preparation in the opinions and feelings of ordinary men and women”.

²¹⁶ “Militant certainty about objectively doubtful matters” / “constructive and fruitful scepticism which constitutes the scientific outlook”.

²¹⁷ “Dogmatic belief / “religious fanatics” / “a sceptical temper”.

²¹⁸ “Destined to bring [16] upon the world centuries of darkness and futile violence”.

²¹⁹ “Equalization of power is not a thing that can be achieved in a day. It requires a considerable level of moral, intellectual, and technical education”.

²²⁰ “This teaching of Communism, however necessary it may appear for the building of the Communist state of the future, does seem to me to be an evil in that it is done emotionally and fanatically, with an appeal to hate and militant ardour rather than to constructive reason. It binds the free intellect and destroys initiative”.

²²¹ “There is quantity rather than substance”.

²²² “Symbolize the spirit of the Revolution” / “quicken the imagination and broaden the horizon” / “they have released and helped to apply the latent qualities of the masses”.

²²³ “I do not doubt that the masses will some day create a new culture, new art values, new forms of beauty. But these will come to life from the inner necessity of the people themselves, and not through an arbitrary will imposed upon them”.

²²⁴ “State monopoly of thought is everywhere interpreting education to suit its own purpose. Similarly the Bolsheviks, to whom the State is supreme, use education to further their own ends”.

²²⁵ “Critical inquiry in Russia is a dangerous thing” / “The ‘proletarian dictatorship’ has completely paralysed every attempt at independent investigation”.

²²⁶ “The Proletcult did not live up to its early promise”.

²²⁷ “The least divergence from official dogma”.

²²⁸ “Systematically hounded”.

²²⁹ “The coryphaeus of science”.

-
- ²³⁰ “The ideology of Stalinism, then, has three distinctive features: anti-intellectualism, moral nihilism, and the denial of the creative agency of human labour, and thus of the value of the individual as an agent in society”.
- ²³¹ “The belittling of conscious human agency in the making of history”.
- ²³² “It is far easier to be inhumane if one takes a non-human model”.
- ²³³ “Creative man is changed to a passive *thing*: and things, working through prisms, are endowed with creative will. Man’s role is to serve these things”.
- ²³⁴ “He is delivered over to the State, the Party, the sanctity of public property”.
- ²³⁵ “This is nonsense” / “We will never attain to a *precise* science of history, like a natural science, because of man’s creative agency”.
- ²³⁶ “The most profound revolution in society since the Stone Age”.
- ²³⁷ “Expansion and ‘democratic’ university reforms”.
- ²³⁸ “promote international understanding both at the political and cultural levels”.
- ²³⁹ “a system of academic institutions and not ... an intergovernmental organization”, with “binding guarantees, under law, of academic freedom and autonomy”.
- ²⁴⁰ “devoted to action-oriented research into the pressing global problems of human survival, development and welfare”.
- ²⁴¹ “Higher education once viewed as a privilege, was now accepted as a right”.
- ²⁴² “merely the instrument for producing an intellectual elite” / the means by which every citizen, youth, and adult, is enabled and encouraged to carry his education, formal and informal, as far as his native capacities permit”.
- ²⁴³ “Education is by far the biggest and the most hopeful of the Nation’s enterprises. Long ago our people recognized that education for all is not only democracy’s obligation but its necessity. Education is the foundation of democratic liberties. Without an educated citizenry alert to preserve and extend freedom, it would not long endure”.
- ²⁴⁴ “They [the youth] must be educated as members of a political democracy, but, more important still, they must be equipped to step on to the first rung of whatever ladder of opportunity seems most appropriate”.
- ²⁴⁵ “Checking tyranny” y “restoring social mobility”, para la “perpetuation of a casteless nation” y una “classless society”. A nivel educativo, la reforma debería conseguir que “each student rejoice in the struggle to develop his own capacities” y “face those risks and hazards that come to all who would be free”.
- ²⁴⁶ “The ideals of both personal liberty and social justice can be maintained -a society which through a system of public education resists the distorting pressures of urbanized, industrialized life. I have faith in the continuation of a republic composed of citizens each prepared to shoulder the responsibility for his own destiny”.
- ²⁴⁷ “The single-minded pursuit of the intellectual virtues”.
- ²⁴⁸ “The heart of any course of study designed for the whole people will be... the same at any time, in any place, under any political, social, or economic conditions”.
- ²⁴⁹ “The unifying principle of a university is the pursuit of truth for its own sake”.
- ²⁵⁰ “A university, then, is a kind of continuing Socratic conversation on the highest level for the very best people you can think of, you can bring together, about the most important questions, and the thing that you must do to the uttermost possible limits is to guarantee those men the freedom to think and to express themselves”.
- ²⁵¹ “Added and subtracted with little effect on the whole”.
- ²⁵² “University’s control over its own destiny has been substantially reduced”.
- ²⁵³ “The wealth of nations now depends on the performance of higher education as never before, through its contribution to building human capital and accumulated knowledge; and so does the military competition among the great powers - potentially, quite literally, a matter of life and death. The political health of nations also now depends, as never before, on higher education to help create greater opportunities throughout the population, to help break down hereditary class lines”. En este texto posterior, Kerr está resumiendo algunos de los elementos que se discuten en su libro original de 1963.
- ²⁵⁴ “The production, distribution and consumption of knowledge is said to account for 29 percent of gross national product, and knowledge production is growing at about twice the rate of the rest of the economy. What the railroads did for the second half of the last century, and the automobile for the first half of this century, may be done for the second half of this century by the knowledge industry; and that is, to serve as the focal point for national growth”.
- ²⁵⁵ “The orthodox Christian doctrine asserts that man was created in the image of God, which means not only that he was created in knowledge, righteousness, holiness, and dominion, but more broadly, that no

aspect of man's life and experience exists apart from the mediation of that image. Man, though fallen, is still inescapably tied, in all his experience, to the reality and the knowledge of his origin. Man was called to exercise his knowledge and dominion over the created universe as vicegerent under God and to His glory".

²⁵⁶ "Every militant in the buildings knew that he was there because of his opposition to racism and imperialism and the capitalist system that needs to exploit and oppress human being from Vietnam to Harlem to Columbia. It was no accident that we hung up pictures of Karl Marx and Malcolm X and Che Guevara and flew red flags from the tops of two buildings".

²⁵⁷ "To facilitate a reciprocal integration of student and working class struggle by their vanguards in a continuous way".

²⁵⁸ "The great liberation movement of mankind" / "blind forces of market economy and starts to take his destiny in his own hands".

²⁵⁹ "refusing... To let ourselves be bound by traditional notions of disinterestedness, objectivity, scientific procedure, rationality" los académicos pueden hacer muchas cosas "in deliberate unneutral pursuit of a more livable world".

²⁶⁰ "Let all social scientists work on modes of change instead of merely describing the world that is, so that we can make the necessary revolutionary alterations with the least pain".

²⁶¹ "To realize this human need to discover and create, to explore and evaluate and come to understand, to refine and exercise his talents, to contemplate, to make his own individual contribution to contemporary culture, to analyze and criticize and transform this culture and the social structure in which it is rooted".

²⁶² "We will work to de-pollute the air and waters of the Bay Area... restore fish and animal life..."

²⁶³ "We have observed and rejected much of what so-called civilization offers. We are Indians! We will preserve our traditions and ways of life by educating our own children. We are Indians! We will join hands in a unity never before put into practice. We are Indians! Our Earth Mother awaits our voices. We are Indians of All Tribes! WE HOLD THE ROCK!"

²⁶⁴ "We are still holding the Island of Alcatraz in the true names of Freedom, Justice and Equality, because you, our brothers and sisters of this earth, have lent support to our just cause. We reach out our hands and hearts and send spirit messages to each and every one of you-WE HOLD THE ROCK!"

²⁶⁵ "Communist teachers and fellow travellers".

²⁶⁶ "The most important weapon of strategic propaganda"

²⁶⁷ "Every American is for free speech and academic freedom",... "but"... "there is a point at which a line must be drawn. [...] [A]ny individual employed by the state should not be allowed to use his position for the purpose of giving aid and comfort to the enemies of the state".

²⁶⁸ "A 'crackdown' on those responsible".

²⁶⁹ "Perverted the concept of academic freedom by broadening its scope to include social action and the changing of society".

²⁷⁰ "The students had read the classical works of socialist theory, the works of Marx, Engels and Lenin. The reformers in the 16th century compared the reality of the Papal Church with the teaching of the Bible; in the same way, our students compared the reality of the Stalinist version of socialism with the teachings of Marxism and Leninism [...]. That criticism was pretty devastating; the conclusion was the need for a new way of building socialism in our country".

²⁷¹ "Democracy for the whole nation, and at once - a socialist democracy, but one based on essentially constitutional values of free speech, the end of censorship, the rule of law, the right of assembly".

²⁷² "We are in danger of producing an educated proletariat. That's dynamite! We have to be selective about who we allow to through higher education. If not, we will have a large number of highly trained and unemployed people".

²⁷³ "Yale, like every other major college, is graduating scores of bright young men who despise the American political and economic system".

²⁷⁴ "almost half the students favored socialization of basic U.S. industries".

²⁷⁵ "establishment" of "a staff" and a "Speaker's bureau", who "do believe in the system".

²⁷⁶ "To enlighten public thinking — not so much about the businessman and his individual role as about the system which he administers, and which provides the goods, services and jobs on which our country depends".

²⁷⁷ "Democratic surge" / "a reassertion of the primacy of equality as a goal in social, economic, and political life" / "a general challenge to existing systems of authority, public and private"

²⁷⁸ "Excess of democracy... Needed instead is a greater degree of moderation in democracy"

²⁷⁹ "Only frustrate the purposes of those institutions"

²⁸⁰ "desirable limits to the indefinite extension of political democracy"

²⁸¹ “In most of the Trilateral countries [North America, Western Europe and Japan] in the past decade there has been a decline in the confidence and trust which the people have in government... Authority has been challenged not only in government, but in trade unions, business enterprises, schools and universities, professional associations, churches, and civic groups. In the past, those institutions which have played the major role in the indoctrination of the young in their rights and obligations as members of society have been the family, the church, the school, and the army. The effectiveness of all these institutions as a means of socialization has declined severely”

²⁸² “In general, the higher the level of education of the unemployed, alienated, or otherwise dissatisfied person, the more extreme the destabilizing behavior which results. Alienated university graduates prepare revolutions”

²⁸³ “Selling School like Groceries”

²⁸⁴ “The students, in effect, earn part of their keep by helping to solicit alumni for contributions, knowing full well that they will be solicited in their turn. It is another way in which the real value of education is brought home. This may not be the usual idea of an economic market, but it is nonetheless a marketplace where buyers can choose and sellers must compete for customers”.

²⁸⁵ “Their fees are generally very low, paying for only a small part of the cost of schooling. They attract serious students just as interested in their education as the students at Dartmouth or other private schools, but they also attract a great many others. Students who come because fees are low, residential housing is good, food is good, and above all there are lots of their peers, it's a pleasant interlude for them.”

²⁸⁶ “The justification for using tax money to support institutions like this is supposed to be so that every youngster, regardless of the income or wealth of his parents, can go to college. A few youngsters from poor families are here, but not very many. Most of these students are from middle and upper-income families, yet everybody, whatever his income, pays taxes to help support these institutions [...] These students are being subsidized by people who will never go to college. That means that on the average people who will end up with higher income are being subsidized by people who will end up with lower income”.

²⁸⁷ “Everyone who has the capacity and the desire to have a higher education should be able to do so, provided they are willing to undertake the obligation to pay the cost of their schooling either currently or in later years out of the higher income that their education will make possible”.

²⁸⁸ “The educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people”.

²⁸⁹ “We met with President Reagan at the White House, who at first was jovial, charming, and full of funny stories, but then turned serious when he gave us our marching orders. He told us that our report should focus on five fundamental points that would bring excellence to education: Bring God back into the classroom; encourage tuition tax credits for families using private schools; support vouchers; leave the primary responsibility for education to parents; and please abolish that abomination, the Department of Education. Or, at least, don't ask to waste more federal money on education - 'We have put in more only to wind up with less’”.

²⁹⁰ Traducción del francés al español en Hirtt (2003).

²⁹¹ Traducción en Hirtt (2003).

²⁹² Los documentos del EEES posteriores a la Declaración de Bolonia que han analizado en este capítulo pueden consultarse en la bibliografía (Comisión Europea [CE], 2000a, 2000b, 2003, 2005, 2006, 2010, 2011; Consejo Educación [ced], 2010; Consejo de la Unión Europea [CUE], 2000, 2007; Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo [CUE & PE], 2003, 2006; European Commission [EC], 2008, 2010, 2011, 2012; Ministers of Education [ME], 2007, 2009, 2012; Ministros Europeos de Educación [MEE], 2001, 2003, 2005).

²⁹³ La estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000) plantea desarrollar “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo [...], capaz de un crecimiento económico duradero acompañado por una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social” (párr. 5).

²⁹⁴ La convergencia, internacionalización y competitividad de las universidades europeas puede relacionarse con la división técnica y territorial del trabajo en la globalización, en tanto que las zonas del *centro* del sistema mundial intentan reservarse la producción cognitiva que crea valor añadido (García Fernández, 2006).

²⁹⁵ “if not more important than the fulfilling of their tasks of teaching and research, at least an essential factor for the management of the entrepreneurial universities”.

²⁹⁶ Un informe de la *Comisión de expertos para la reforma del sistema tributario español* (2014) proporciona una justificación del aumento de los precios como forma de financiación: “Ofrecer servicios públicos, incluso los más esenciales como educación, sanidad o justicia de forma gratuita y generalizada

no es el modo más eficiente ni justo de hacerlo”, porque “incluso en esos servicios hay siempre un cierto beneficio privado que debería ser compensado mediante el copago” (p. 75).

²⁹⁷ “The crisis is affecting the availability of adequate funding” / “We commit to securing the highest possible level of public funding for higher education and drawing on other appropriate sources, as an investment in our future”.

²⁹⁸ Las crecientes dificultades de financiación pública están afectando especialmente a los países de la periferia europea y a Inglaterra, donde se ha visto reducida de manera significativa desde el inicio de la crisis, aunque no así en los países Nórdicos, Alemania o Francia, donde ha aumentado (Claeys-Kulik, 2013, p. 6). En los países más afectados se ha abierto una discusión sobre el incremento de las tasas de matrícula y el desarrollo de modelos de préstamos estudiantiles (Bailey & Freedman, 2011; Torres, 2012). A un nivel más estratégico, se analizan las consecuencias que podría tener la subfinanciación pública, acompañada de la competitividad y la eficiencia, para las humanidades y para el papel de la universidad como centro de crítica de los valores y las actividades humanas (Bailey & Freedman, 2011; Collini, 2012; Eagleton, 2010; Fuentes Ortega, 2005)

²⁹⁹ Según Zygmunt Bauman (1999), en un contexto de creciente aplicación de criterios mercantiles en la universidad, de pérdida paulatina de confianza en la ciencia y de acelerada revolución tecnológica, “the ostensibly programmatic statement of the Magna Carta of European Universities – that the universities be ‘autonomic institutions in the centre of society’ – is redolent of nostalgia for fast disappearing state of affairs.” (p. 47).

³⁰⁰ “a move towards student-centred higher education and away from teacher driven provision”.

³⁰¹ “Student-centred learning and mobility will help students develop the competences they need in a changing labour market and will empower them to become active and responsible citizens”.

³⁰² “Learning outcomes”.

³⁰³ Puede observarse que mediante la innovación los contenidos instrumentales cobran relevancia frente a los conocimientos que forman para la autonomía y la práctica justa (Martín Serrano, 2006). Los textos que se han analizado destacan el papel de mediación social que se espera que la universidad lleve a cabo de promover el ajuste de los profesores-investigadores y de los alumnos a las demandas cognitivas, axiológicas y tecnológicas de dicho sistema y contribuir a su reproducción. Esta propuesta se contrapone a la concepción de un saber *desinteresado*, un criterio que, según Martín Serrano (Ibíd.), distingue a los saberes científicos de los que no lo son y que no debe confundirse con la indiferencia. Es, por tanto, una mediación fundada más bien en el “*hacer hacer*” que en el “*hacer saber*” (Ibíd.).

³⁰⁴ Tesis planteada por Martín Serrano (2010). El sistema de comunicación, o lo que es lo mismo, el sector cognitivo o inmaterial se vuelve estratégico, al redundar tanto en la rentabilidad económica como en la gestión del conocimiento y la cultura y sus funciones sociales (Hall & Stahl, 2012; Martín Serrano, 2010; Sierra Caballero, 2005).

³⁰⁵ Los nombres concretos pueden consultarse en los capítulos correspondientes.

³⁰⁶ “Iohannes de Malpaghinis de Ravenna hactenus in civitate Florentie pluribus annis legerit et diligentissime docuerit Rethoricham et Autores maiores, et aliquando librum Dantis”.

³⁰⁷ “ad legendum Poesiam, Rethoricam, Phylosofiam, Grecum et Eticam”.

³⁰⁸ “Ad lecturam artis oratorie et licterarum gregarum et latinarum”.

³⁰⁹ “Sunt enim hac in urbe multi adolescentes qui summopere cupiunt istis studiis, que humanissima vocant”.

³¹⁰ “Artis oratorie singularia precepta et sacre poësis eos suavitatem edoceret”.

³¹¹ “Ad ipsam lecturam dulcissime poësis et rethorice”.

³¹² “Canonisti legisti e umanisti ordinarii”

³¹³ “Ad humanitatem Graecam et Latinam”.

³¹⁴ “Sint etiam in theologica facultate tres cathedrae magistrales iuxta tres illas vías in scholis his temporibus frequentatas, scilicet Doctores Sancti, et Scoti, et Nominalum”.

³¹⁵ “Item, per quant la lengua grega és mare de la latina, statüiren y ordenaren que de present sie conduït un preceptor molt docte en dita lengua grega, qui hage legir dues lçons de letres gregues y fasse dues pràctiques de aquelles quiscun dia sobre les dites lçons en lo dit studi”.

³¹⁶ “Ningú de aquest seu principat de Cathalunya anàs a estudiar en França per evitar la rabiosa contagio luterana”.

³¹⁷ “Sie construyda y edificada una casa per lo Studi General, ab una capella, ahont se puguen instruir y adocrinar los dits poblats y habitants de la dita Ciutat de la verdadera sciëntia, per la qual lo home mortal és fet immortal y ve a conseguir y fruir la vida y beatut eterna, y la república es degudament, ab lo timó o govern de la doctrina, no sols regida mes encara al servey de Déu y culto divinal augmentada”.

³¹⁸ “Per medi de la sciència los ánimos dells [dels poblats en la dita ciutat] seran ben assentats e instruïts al camí verdader de la glòria per la qual lo home és creat, extirpans los vicis e seguints les virtuts”.

³¹⁹ Entre los poderes emergentes cabe destacar los Estados-nación, especialmente del centro del sistema-mundo como Inglaterra, Francia y Holanda, y la burguesía agraria y mercantil. Los Estados-nación desarrollaron gobiernos centrales fuertes, grandes burocracias y ejércitos mercenarios de gran tamaño. Esto facilitó una gran concentración de poder político y capital en manos de los monarcas y contribuyó en gran medida a que la burguesía local se hiciese con el control del comercio internacional y obtuviese plusvalías elevadas. La producción agrícola y manufacturera creció y fue orientada hacia el comercio. La burguesía pudo diversificar sus actividades económicas para maximizar el beneficio y fortalecer su posición (Wallerstein, 1974).

³²⁰ The specific names can be found in the corresponding chapters.